

”Vad håller ni på med?! Sluta slåss!”

En vetenskaplig essä om barns fysiska lekar i förskolans fria lek.

Av: Daniel Topolog

Handledare: Ursula Naeve-Bucher.

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola,
erfarenhetsbaserad

Kandidatuppsats: Självständigt vetenskapligt arbete, 15 hp.

Ämne: Utbildningsvetenskap C | Vårterminen 2019



Abstract: *“What are you doing?! Stop fighting!”*

– A scientific essay about children’s physical play in the preschool’s free play.

This essay intends to achieve a deeper understanding of what children's free play and physical play means in the preschool and in what way physical play contributes to children's learning and value-based work, through reflections using my experiences and scientific theories. The focus is on the children's indoor play. Lev S Vygotsky's theories on children's learning and development as well as imagination and creativity are used for this essay. William Corsaro's theories of children's peer cultures are used to reflect on the children's finesse in how they adapt to the preschool's rules. In addition to this, two play perspectives are used to deepen the understanding of children's physical play.

The preschool is embraced by the free play in which it is characterized by the fact that it offers children free choices to choose play, playmates and which material to use in the play. In my experience, however, I have experienced that free play is not as free as it sounds. Therefore, I will examine the educational aspects of free play. Physical play challenges and raises pedagogical issues and concerns among educators in preschool. My reflections have made me realize that freedom in children's play is complex and requires critical reflection of my and other pedagogues’ attitudes to issues that arise during physical play. This has led me to the understanding that physical play has a stamp that gives rise to negative associations. These negative associations affect how educators encounter children in the physical play. For example, gives “play fighting” rise to associations with serious fighting leading to the consequence that the educator interrupts the play. This insight has helped me to see into other names of physical play which made me see what happens beyond what is visible in children's physical play.

With curiosity and respect for children's interest in playing physical play, I have realized how rewarding physical play can be for the children. For physical play to be rewarding for the children, the educators need to give them the right conditions in the play.

Keywords: Children’s Perspective, Fantasy Play, Freedom, Indoor Play, Learning, Peer Cultures, Physical Play, Play Fighting, Preschool, Pretend Play, Zone of Proximal Development.

Sammanfattning: *"Vad håller ni på med?! Sluta slåss!"*

– En vetenskaplig essä om barns fysiska lekar i förskolans fria lek.

Denna essä avser att uppnå en djupare förståelse om vad barns fria lek och fysiska lek innebär i förskolan och på vilket sätt fysisk lek bidrar till barns lärande och värdegrundsarbete, genom reflektioner med hjälp av mina erfarenheter och vetenskapliga teorier. Fokus riktas mot barnens inomhuslek. Till denna essä används Lev S Vygotskijs teorier om barns lärande och utveckling samt fantasi och kreativitet. William Corsaros teorier om barns kamratkulturer används för att reflektera över barnens finess i hur de anpassar sig efter förskolans regler. Förutom detta används två lekperspektiv för att fördjupa förståelsen av barns fysiska lek.

Förskolan omfattas av den fria leken där den karakteriseras av att den erbjuder barnen fria val att välja lek, lekkamrater och vilket material som ska användas i leken. Enligt min erfarenhet har jag dock upplevt att fri lek inte är så fri som det låter. Därför kommer jag att undersöka pedagogiska aspekter av den fria leken. Fysisk lek utmanar och väcker pedagogiska frågor och farhågor bland pedagoger i förskolan. Mina reflektioner har fått mig inse att friheten i barns lek är komplext och kräver kritisk reflektion av mitt och andra pedagogers förhållningssätt inför frågor som uppstår vid fysisk lek. Detta har lett mig till förståelsen att fysisk lek har en stämpel som frambringar negativa associationer. Dessa negativa associationer inverkar på hur pedagoger bemöter barn i den fysiska leken. Till exempel frambringar "bråklek" associationer till allvarligt bråk som leder till konsekvensen att pedagogen avbryter leken. Denna insikt har bidragit till att jag undersökt andra benämningar på fysisk lek vilket fått mig att se vad som sker bortom det som är synligt i barns fysiska lek.

Med nyfikenhet och respekt för barns intresse för att leka fysiska lekar har jag insett hur givande fysiska lekar kan vara för barnen. För att fysiska lekar ska bli givande för barnen behöver pedagogerna ge dem rätta förutsättningar i leken.

Nyckelord: Barns Perspektiv, Bråklek, Fantasilek, Frihet, Fysisk Lek, Förskola, Inomhuslek, Kamratkulturer, Låtsaslek, Lärande, Proximala utvecklingszonen.

Innehållsförteckning:

Abstract.....	ii
Sammanfattning.....	iii
	iv
Min berättelse – På förskolan Regnbågen.....	1
”Springlek”.....	1
”Bråklek”.....	3
1. Syfte och frågeställningar.....	6
2. Metod.....	7
3. Etiska överväganden.....	9
4. Reflektion.....	9
4.a. Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv.....	9
4.b. Ett barndomssociologiskt perspektiv.....	10
4.1. Den fria leken – vad innebär den?.....	12
4.1.1. Frihet i relation till pedagogens förhållningssätt.....	13
4.1.2. Konsekvenser – Förbjuda och avstyra.....	18
4.1.3. Krav på pedagogen.....	20
4.2. Fysisk lek – vad innebär den?.....	22
4.2.1. Barnperspektiv och barns perspektiv.....	22
4.2.2. Medföljande utmaningar.....	25
4.2.3. Lärande och värdegrund: ett annorlunda perspektiv.....	27
5. Slutord.....	32
Käll- och litteraturförteckning.....	36

Min berättelse – På förskolan Regnbågen

”Daniel? Daniel?! Börjar ni bli färdiga?” Jag hör knappt Greta, en av mina kollegor, ropa från andra sidan av rummet eftersom barnen samtalar så högt och ivrigt med varandra. ”Inte ännu, strax klara” svarar jag. ”Vi måste avsluta lunchen, det är din tur att gå på rast” säger Greta pekandes med fingret på sin klocka. Jag ger henne tummen upp och vänder mig till barnen igen. Andy, Linda, Hakim och Dino berättar för varandra hur de upplevde årets första snöfall. Jag ser glimten i barnens ögon – för dem står tiden stilla – stilla likt snön som ligger över utegårdens kala mark. Snön lyser upp vinterns mörkare perioder. Jag avbryter barnens samtal. ”Vad vill ni göra efter lunch?”. Andy, Linda och Hakim vill tillsammans gå till köket och leka. Dino frågar dem om han också får följa med till köket, varpå Andy accepterar Dinos önskan. ”Glöm inte att skrapa bort fiskgratängen från era tallrikar” säger jag. Tänk om vi bara kunde dukat av och gå ut till snön istället. Jag meddelar Greta och Maria, min andra kollega, att jag dukat undan och tar med mig matvagnen ut från avdelningen. Det ska bli så gott med en kopp kaffe tänker jag med en avslappnande pust.

Fri lek har vi alltid efter lunchen då det passar med våra raster och för att vi vill erbjuda barnen möjligheter att få välja själva. Enligt vår mening innebär fri lek, lekar som ofta styrs av barnens intresse och som inte är initierade av oss pedagoger. Den fria leken bjuder in barnen till att kunna utforska olika områden. Förskolan jag arbetar på har ingen specifik inriktning av aktiviteter utan försöker erbjuda många olika val. I det större rummet erbjuder vi barnen konstruktion, fordon, skapande, rollekar, lärplattor och sällskapsspel med mera. I det andra mindre rummet har vi möjlighet att röra oss. Rörelserummet består enbart av en matta och material som kan användas i samband med rörelse. Rummet är cirka tjugo kvadratmeter stort. Rummet används också till samlingar och vila beroende på våra rutiner.

”Springlek”

Jag kliver in på avdelningen igen. Jag talar om för Maria att hon nu kan gå på sin rast. Jag hör barnen föra dialoger med varandra om lekens innehåll. Andra barn sitter tysta och arbetar själva. Greta och jag delar på oss för att vara nära barnen i sina lekar. Greta gör mig uppmärksam på att hon är med barnen som sitter och spelar sällskapsspel. Då försöker jag se till att vara där det finns flest barn. Jag blir mer rörlig och flexibel i mitt sätt att förhålla mig på avdelningen. Andy och Hakim springer efter och jagar Linda. ”Stopp stopp stopp”, säger jag gestikulerandes med handen. ”Ni vet om att springa får ni göra i rörelserummet”. Jag leder

barnen till rörelserummet, Dino och två andra barn följer med oss. Jag gör Greta medveten om att jag stannar i rörelserummet med barnen för att ha koll på deras lek så att hon ska ta min roll som rörlig pedagog. Nu är det sex barn i rummet. ”Vad vill ni leka då?” frågar jag barnen. ”Polis och tjuv!” skriker Andy och Linda i kör. ”Bestäm hur ni ska leka. Ni får dela in er i lag och tänk på att vara försiktiga med varandra och att inte låta för mycket”. Andy väljer att vara polis. Resten av barnen delar in sig i två lag och Linda tar själv på sig en tjuvroll. ”Här är fängelset” pekar Hakim på tre stolar som står i ett hörn.

Jakten startar. Strumpa efter strumpa flyger av barnens fötter då det var rätt svårt att springa med strumporna på. Barnen skriker och skrattar. Poliserna försöker skrämmas för att intensifiera jakten ännu mer. Tjuvarna skriker av rädsla när de är nära att bli tagna. Springandet, skrikandet och skrattandet höjer ljudnivån i rummet avsevärt. Är det bara jag som påverkas av detta ljud? Barnen verkar inte störas utav det. Andy har fått tag på Linda och Linda försöker slita sig loss varpå Andy håller fast hennes armar bakom ryggen. ”Stopp, paus i leken” säger jag signalerandes med händerna. Barnen stannar till och vänder sig mot mig. Jag förklarar för barnen att det inte är så bra att ha armarna låsta bakom ryggen ifall man skulle ramla. Jag visar med kroppen hur det skulle se ut om armarna var fria när man ramlar och sträcker ut händerna för att demonstrera att det är med hjälp av händerna som man tar emot sig vid ett möjligt fall. ”Vi leker ju på låtsas. Hur gör vi på låtsas?” frågar jag. Barnen tittar först på mig och sedan på varandra. ”Man ska inte göra hårt, inte nudda” svarar Andy. Jag uppmuntrar Andy att det var ett bra förslag och att barnen borde följa det, som en regel. Leken fortsätter och nu upplever jag ännu högre ljudnivå än innan. Två barn vill komma in och vara med. Jag låter barnen förhandla själva. Ingen verkar protestera och nu blir utrymmet mindre att röra sig på. ”Nu är du fast. Nu fångar vi den sista tjuven också” säger Andy med ett leende och knyter sina nävar i luften samtidigt som han har siktet fastställt på Dino. Dino tittar tillbaka på Andy med ett flin och indikerar med kroppen att han inte tänker ge sig så lätt som Andy tror. Ska jag avbryta leken nu eller ska jag låta barnen fortsätta? Leken ska kunna avslutas naturligt och inte av mig. Barnen bestämde tidigare ihop att leken startas om när alla blivit tagna. Avbryter jag leken nu förmedlar jag till barnen att jag bestämmer över leken mer än de gör. Denna gång tänker jag inte ingripa. Dino tar hjälp av väggarna för att hålla sin fart uppe. Vilken fart Dino har, hans korta ben arbetar för fullt. Hans snabbhet får mig att tänka på Hjulben, den kända seriefiguren som alltid springer ifrån Gråben. Dino springer i sicksack och undviker två poliser snabbt. Dino tittar bakåt samtidigt som han springer, för att akta sig från

att inte bli tagen. Den tredje polisen, Hakim, ställer sig framför Dino och detta ser inte Dino. De krockar hårt och bägge faller till golvet.

Ett gällt skrik bryter ut. Alla andra står som förstelna i rummet. Glädjen som fanns i rummet har bytts ut till ett mer allvarligt klimat. En annan sorts spänning gör sig till känna i rummet. Hakim tar sig för kroppen gråtandes och vet inte vad han ska ta sig till. Vilken tur att de inte krockade med huvudena tänker jag för mig själv med en stor klump i magen. ”Kom Hakim, kom med mig så går vi och vilar”. Dino ställer sig upp och tar sig för knät. Han skakar av sig smärtan, torkar tårarna i ögonen och ger indikationer på att han vill fortsätta leka. Jag går ut med Hakim ut från rummet. Greta undrar vad som har hänt. Jag förklarar läget, att det var en olyckshändelse. Hakim lugnar ner sig långsamt. Jag ger honom ett glas vatten. ”Barnen låter mycket när de leker springlekar” säger Greta till mig och tar sig för öronen. ”Det hörs ut trots att dörren till rummet är stängt. Barnen överröstar varandra för att kunna höra varandra och många blev störda av oljudet. Tänk på barnen som vill ha det tyst och rita eller läsa en bok. Det är ju dessa barn som ägnar sig åt lärande. Det blir ett störande moment för dem. Det blir också stressigt för oss vuxna. Barnen kan väl dansa eller ägna sig åt gymnastik istället för att springa på det sättet. Jag tycker inte att springandet bidrar till en bra lek”. ”Jag förstår vad du menar Greta”. Det är inte läge att diskutera detta nu tänker jag för mig själv. Jag behöver vara med Hakim just nu och inte fastna i en diskussion.

Vilken skam jag känner just nu över det Greta sa till mig. Det känns som att det är mitt fel att Hakim och Dino krockade och gjorde sig illa. Skulle jag ha styrt leken mer? Skulle barnen ens vilja leka om jag hade styrt helt och hållet utan input från barnen? Enbart för att minimera riskerna. Kanske skulle jag ha sagt till barnen som kom in på slutet att vänta på deras tur? Hur skulle de ha reagerat då? Skulle jag förbjudit leken, så att Dino och Hakim inte skulle krocka? Vilket skulle rädda mig från att känna denna skuld. Skulle jag delta i leken istället för att ha koll på att barnen sköter sig? Det är tydligt att Greta har en annan syn på vilka rörelselekar som bör tillåtas och inte. Jag försöker ta in barnens intressen så mycket jag kan. Men gör jag det för mycket?

”Bråklek”

En vecka senare har det blivit dags att skicka ut årets första månadsbrev till föräldrarna. Greta är i hallen och lägger dessa lappar i föräldrarnas brevlådor. Det är trekvart kvar tills mellanmålet ska hämtas. I dialog med vikarien, som vikarierar för Maria, instruerar jag hen att

sitta med barnen som leker i köket och så får jag vara rörlig pedagog igen. Idag verkar Andy, Linda, Hakim och Dino inte riktigt veta vad det är de vill göra på avdelningen. Trots att valet är fritt. Jag snappar upp det och börjar ge förslag på vad de kan göra för att komma till ro. Inga av mina förslag verkar locka dem. Hakim ser på mig med en osäker blick, som om han vill fråga mig något men inte har modet till att göra det. ”Ville du fråga mig något Hakim?”. ”Jag vill leka transformers med mina kompisar”. Jag svarar inte Hakim på en gång. Jag ber Hakim och hans kompisar vänta. Jag går runt och läser av hur det ser ut bland barnen på avdelningen. Har jag tid att hjälpa barnen med att få igång transformersleken? (”Transformers” är människolika robotar med förmågan att transformera sig till olika fordon eller bestar. Det utkämpas ett krig mellan de goda ”Autobots” och de onda ”Decepticons”) (www.transformers.hasbro.com/sv-se).

Samtidigt som jag går runt och observerar gruppen resonerar jag över om de fyra klarar av att leka transformers ihop. Jag är medveten om att Andy och Dino är tävlingsinriktade och de kan enkelt gå från lek till allvar på sekunden. Hakim behöver ibland stöd med att säga ifrån om det är något som han inte tycker om. Jag vet dessutom att Linda hamnar i konflikt om leken inte görs enligt hennes premisser. Jag tvekar först men tänker sedan att ifall jag är med i början av leken och ger barnen tydliga ramar för leken så borde det gå bra. Vikarien verkar ha en fungerande lek med fem barn i köket. De övriga åtta barnen i gruppen ser upptagna ut i sina aktiviteter och ingen av dem verkar behöva mitt stöd just nu. Det är ledigt i rörelserummet. Här ska de ändå kunna leka konstaterar jag för mig själv. Jag går tillbaka till Hakim och hans kompisar. Jag ber dem följa med mig in till rörelserummet. ”Här inne kan ni få leka transformers. Det är viktigt att ni är överens om att göra på låtsas. Vi nuddar inte varandra. Dessutom måste ni ha ett tecken för paus”. Tillsammans bestämmer barnen om att man ska vara extra försiktiga med ansiktet och halsen. Linda visar på Dino hur man kan göra på låtsas. Hon hoppar mot Dino med en armrörelse som liknar ett slag men slaget nuddar inte Dino. Detta uppmuntrar jag och låter barnen börja sin lek. ”Jag kommer strax, så fort Greta kommer från hallen är jag med er”. Jag stänger dörren till rörelserummet och tittar på transformersleken genom glasrutan på dörren. Jag står som en vakt mellan två platser. Det ser okej ut när de leker i rummet, barnen respekterar verkligen varandras kroppar. Hänsyn visas och glädjen syns mellan barnen. Vid ritbordet börjar två barn diskutera vem som ska använda tejpens först. De hamnar i en dragkamp om tejpens, en av dem puttar den andre. Jag lämnar min post och tvingas ingripa. Jag lugnar ner bägge och förklarar att tejpens behöver delas. Jag delar ut tejpbitar till båda.

”Vad håller ni på med?! Sluta slåss!” skriker Greta till barnen i rörelserummet. Jag hann aldrig tala om för Greta att jag tillåtit dem att leka transformers. Greta avslutar leken och ber barnen att lämna rörelserummet. Barnen försöker förklara att de leker och att ingen gjort sig illa men Greta verkar inte mottaglig för barnens synpunkter. Greta motiverar att någon av dem kommer göra illa sig snart. Jag blandar in mig i samtalen och nu försvarar jag barnen. Jag tar barnens parti för att jag inte vill att de ska känna skuld för något som jag tillät och inte för att jag vill hamna i konflikt med Greta. ”Jag tycker att bråklekar ska förbjudas på förskolan. Barnen blir eggade av varandra och mer aggressiva. Någon kommer till slut bli arg och sedan blir det på allvar. Då blir slagen på riktigt” säger Greta till mig. ”Barnen frågade mig och jag tillät dem. Vi bestämde reglerna ihop så att ingen ska göra sig illa”. Greta tittar på mig och skakar på huvudet. Jag känner att jag inte når fram till Greta. Greta anser att lekar som uppmuntrar till slagsmål inte bör finnas inom förskolans verksamhet. Hon är fortsatt fast bestämd vid att bråklekar bidrar till mer aggressiva barn. Hon avslutar vårt samtal med att säga: ”Man får inte slåss i förskolan. Vi ska inte heller lära barnen att slåss. Tänk på värdegrundsarbetet”.

*

Jag sympatiserar med Greta och hennes rädsla för att barnen kan göra sig illa eller att leken kan gå överstyr och bli allvar. På samma sätt har jag förståelse för att andra blir störda av barnen när de leker ”polis och tjuv” eller andra högljudda lekar. Räcker det som argumentation för att vi ska förbjuda och avstyra fysiska lekar i förskolan? Där barnens intressen blir lidande. Ska fysiska lekar enbart ses som bråkiga och störiga? Det måste väl finnas fördelar, ett lärande, med att barnen leker fysiska lekar också, eller? För mig blir det problematiskt när vi å ena sidan uttalar oss om att verksamheten bygger på barnens intressen och när vi å andra sidan beslutar om vad som är rätt och fel att leka i förskolan. I förlängningen blir detta normerande av lekar ohållbart enligt min erfarenhet eftersom jag ser att barn med intresse för fysiska lekar ofta faller utanför normen och anses stökiga. Enbart för att vi på förskolan ofta väljer att inte närma oss barnens ”kontroversiella” lekar genom att förbjuda och avstyra fysiska lekar likt det som tas upp i min berättelse. Sedan är jag själv osäker huruvida jag ska anpassa mig utifrån barnens intressen för fysiska lekar. Jag försöker alltid bemöta dessa fysiska lekar med positivitet och nyfikenhet för att jag vill närma mig barnens intressen. Det har dock några gånger slutat med att någon gjort sig illa, att någon bråkade eller att leken kommit till det stadiet och blivit ohållbart, vilket tvingat mig eller en annan kollega att avbryta leken med vår fördömande vuxenmakt. Detta gör att jag blir osäker till fysiska lekar.

1. Syfte och frågeställningar

Barns lekar har alltid fascinerat mig. Särskilt lekar som vi vuxna inte alltid förstått oss på, fysiska lekar är ett exempel. I den vardagliga verksamheten med andra kollegor och på högskolan med andra förskollärarstudenter har jag mött en eller flera personer som uttryckt en osäkerhet gällande barns fysiska lekar. Jag känner mig osäker själv i denna fråga. Fysiska lekar uppstår oftast i den fria leken. Den fria leken har en stor plats inom förskolans värld och fungerar olika från förskola till förskola. Vad som utmärker den fria leken är att barn ofta ges fria val att välja lek. Utöver det får de välja vilka kompisar man ska leka med och vilka material som ska användas i leken. Jag anser dock att barns frihet till hur detta ska lekas ofta justeras av pedagogerna genom att avstyra barnen från något icke önskvärt i leken och leda barnen mot det önskvärda. Detta innebär att barns fria val av lekar kommer med en viss begränsning. Därmed anser jag att barnen i den fria leken inte är så fria som man kan tro, eftersom de tvingas förhålla sig till pedagogernas ramar och regler. Detta medför problem i verksamheten och i den pedagogiska samverkan för både pedagoger och för barnen.

Min berättelse om barns fysiska lekar ligger till grund för det som jag ser som ett återkommande dilemma under den fria leken. Dilemmat handlar om att fysisk lek oftast förbjuds eller avstyrs trots att många barn visar stort intresse för det. Vilket medför att barn och vuxna hamnar i konflikt. I berättelsen sätts barnens intresse i kontrast till verksamhetens leknormer. Barnens rätt till medbestämmande kontra vad som anses enligt vuxna att vara bäst för barnen. I förhållande till varandra, barn och vuxna, sätts gruppen och individen som motpoler. Fysiska lekar fungerar bättre utomhus än vad de gör inomhus eftersom förskolans lokaler begränsar leken. Detta blir problematiskt. Enligt min erfarenhet uppstår konflikter oftare med inomhusleken. Jag har därför valt att fokusera på fysisk lek inomhus. Hur ska vi bemöta barnens intresse till fysiska lekar? Blir barnen negativt påverkade? Störs inte de andra barnen? Ska vi avstyra och förbjuda fysiska lekar på grund av att dessa dilemman uppstår?

Min undersökning av den fysiska lekens dilemma är viktig eftersom många barn, enligt min erfarenhet, stimuleras av fysiska lekar. Därför borde vi alla inom förskolan bli mer medvetna om fördelarna och vad som egentligen sker i leken. Eftersom den fria leken öppnar upp för tolkningar om pedagogens roll och värderingar av vad som menas med fri lek blir det därför viktigt att undersöka den fria leken också.

Denna vetenskapliga essä syftar till att utveckla en fördjupad förståelse för barns fysiska lekar, den fria leken och hur fysisk lek kan ses på ett annorlunda sätt. I denna essä kommer jag göra ett försök till att reda ut pedagogiska frågor och farhågor, för att bidra med ny kunskap gällande fysiska leken. Med en fördjupad förståelse hoppas jag dessutom bidra med mer kunskap om betydelsen av pedagogens förhållningssätt i mötet med barnen och deras lekar.

I mitt arbete avser jag få svar på följande forskningsfrågor:

- Vad innebär fri lek och fysisk lek samt vilka krav ställs på pedagogen?
- På vilket sätt kan fysiska lekar bidra till barns lärande och värdegrundsarbetet?

2. Metod

Den använda metoden för uppsatsskrivandet är en vetenskaplig essä. Lotte Alsterdal, tidigare docent på Centrum för Praktisk Kunskap, beskriver att en vetenskaplig essä karakteriseras av att texten utgår från författarens erfarenheter och funderingar (Alsterdal 2014, s. 62). En vetenskaplig essä tar ofta sin utgångspunkt i att författaren berättar om något från sin erfarenhet som upplevts vara svårlöst (ibid. s. 53). Att använda sig av en vetenskaplig essä kan vara begränsande eftersom essän bygger på ens erfarenhet och detta kräver att man minns tillbaka på det man varit med om. Det kan vara så att man inte riktigt minns hur situationen egentligen utspelade sig. Man kan ha glömt bort vissa detaljer som hände i den situationen eller tankar man hade då (ibid. s. 68). Möjligheterna med att använda sig av en vetenskaplig essä är dock många då det är en hjälp att kunna visa upp den komplexa verkligheten i ens yrkesverksamhet (ibid. s. 62 – 63). I mitt fall den komplexa verkligheten på förskolan.

I *Jag skriver, alltså är jag* menar Jo Bech-Karlsen, författare, att skrivandet också är en metod. Enligt honom är skrivandet ett sätt för att dels synliggöra sina tankar, dels för att upptäcka nya tankar (Bech-Karlsen 1999, ss. 12 – 13). Genom att använda sig av skrivandet i en vetenskaplig essä tänker jag att jag kan få syn på mina tankar från min erfarenhet och också upptäcka nya tankar kring min erfarenhet. Alsterdal belyser också att skrivandet av berättelsen i en vetenskaplig essä bidrar till att ens praktiska kunskap görs tillgänglig för reflektion (Alsterdal 2014, s. 55). Hon skriver att ”Praktisk kunskap är kunnande som gör att vi kan handla klokt, eller med andra ord handla på det sätt en situation kräver.” (ibid. s. 54). Jag tolkar det som att reflekterandet över min praktiska kunskap möjliggör för att förstå mera

av mitt handlande. Det räcker dock inte, enligt Alsterdal, att reflektera över sin praktiska kunskap själv. Hon menar att man också behöver reflektera utifrån vetenskapliga perspektiv där andras tankar belyser det man själv inte tänker på och föra en dialog kring det. På så sätt möts ens egna tankar med andras vilket möjliggör att kunna uppnå en djupare förståelse och även lära sig något av erfarenheten (ibid. s. 55). Jag har därför valt att skriva en vetenskaplig essä eftersom jag dels vill förstå mera av mitt handlande gentemot barnen vid deras fysiska lekar, dels vill jag lära utav mitt handlande för att kunna tänka annorlunda inför framtida möten där liknande situationer uppstår.

Tonen i essän kan beskrivas som undersökande, genom att vilja förstå mer av det som man begriper vara svårlöst i ens yrkesprofession. Detta undersökande görs genom att ens egna och andras perspektiv belyses kring den svårlösta situationen (Alsterdal 2014, s. 62). Alsterdal påpekar också att författaren av essän behöver röra sig mellan närhet och distans för att kunna öppna upp sig för andras perspektiv. Studenter på högskolor ges tillfället under seminarier att diskutera varandras texter. Detta menar Alsterdal ger spelrum för att lämna sin närhet i texten och bemöta texten med distans. Gruppseminarierna möjliggör att olika funderingar diskuteras om ens upplevda erfarenheter utan en skyldighet till att agera. Då verkligheten ställer krav på att problem löses snabbt på plats. På så sätt uppstår det nyanserade reflektioner och därmed kan man återvända till sin text med en ny närhet (ibid. ss. 67 – 68). I *Skriva – en metod för reflektion* menar Maria Hammarén, docent, att distanseringen också blir ett sätt för att se sig själv i situationen. Hon menar att distanseringen är som att man lämnar sin subjektivitet för det objektiva tänkandet. Genom detta sätt kan man både förstå mera av andras handlande och samtidigt titta kritiskt på sitt eget handlande (Hammarén 2005, s. 19). Detta tillvägagångssätt liknar också vad som kallas för den hermeneutiska spiralen. I *Forskningsmetodikens grunder* förklarar Runa Patel och Bo Davidson att den hermeneutiska spiralen växlar mellan att se på helheten och delarna av helheten i texten. Genom att pendla mellan helhet och del skapas dessutom en ny tolkning och en ny förståelse av ens subjektiva och objektiva perspektiv (Patel & Davidson 2011, s. 30). Jag tänker mig att ur distanstagandet kan jag se på helheten och i närmandet får jag syn på delarna av helheten när jag reflekterar över min erfarenhet i essän.

I undersökningsarbetet kommer jag att ta hjälp av Lev S. Vygotskijs utvecklingspsykologiska teori. Vygotskij utgår i stora delar från ett individperspektiv på barnets lärande och utveckling med leken som ett ledande argument. Vygotskijs tankar om fantasi och kreativitet i relation

till verkligheten kommer också användas i uppsatsen. Eftersom Vygotskij riktade sitt fokus mot individen kommer jag också att ta hjälp av barndomssociologen William Corsaro. Corsaros barndomssociologiska teori, riktar mer fokus mot barnens kollektiva möten med varandra och vad som sker i barnens kamratkulturer. Utöver Vygotskij och Corsaro kommer jag ta hjälp av två lekperspektiv för att fördjupa förståelsen av barnens fysiska lekar. Förskolans styrdokument kommer användas löpande i reflektionen av dilemmat.

I min uppsats kommer jag att särskilja mellan vuxen och pedagog som ord beroende på vilket sammanhang det skrivs in i. Detta gör jag för att tydliggöra för läsaren när det handlar om en maktrelation mellan barnet och den vuxne eller när det handlar om en pedagogisk situation mellan barnet och pedagogen. Fysiska lekar kommer att användas som synonym för spring- och bråklekar. Jag vill dock tydliggöra att spring- och bråklekar är enbart två exempel på hur fysiska lekar kan se ut.

3. Etiska överväganden

Inom vetenskaplig forskning ställs höga krav på att forskningen bedrivs rätt ur ett etiskt perspektiv. De fyra huvudkraven som all forskning ska uppfylla kallas för ”informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (Vetenskapsrådet 2002, s. 6). Eftersom uppsatsens berättelse bygger på min egen erfarenhet, krävs inget samtycke från någon annan person eller för den delen att informera andra. Kravet är att jag anonymiserar personerna i berättelsen. Personer har getts fingerade namn och händelserna i berättelsen är tagna ur flera perioder och blivit sammansatta så att inte situationerna ska utmärka sig. Greta, i berättelsen, står som representant för flera olika pedagoger som hamnat i konflikter med barnen och mig under liknande situationer så att anonymiserandet verkligen uppfylls.

4. Reflektion

4.a. Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv

Den proximala utvecklingszonen som begrepp utvecklades av Vygotskij. Begreppet användes för att försöka förklara relationen mellan utveckling och lärande hos det individuella barnet (Vygotsky 1978, s. 84). Vygotskij förklarade den proximala utvecklingszonen som att: “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem

solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (ibid. s. 86).

Vygotskij var en klar förespråkare av barns lek och såg leken som en central aspekt i barnets utveckling (ibid. ss. 102 – 103). Vygotskij drog liknelsen mellan leken och dramatiserandet som en skapande form. Han menade att leken innehåller många varierade former av skapande (Vygotskij 1995, s. 82). Leken uppstår ofta ur önskningar som inte uppfylls. Som exempel beskrev han ett förskolebarns önskan att inta rollen som mamma. Men när detta inte uppfylls skapar barnet en fantasivärld, där detta blir möjligt och det är i denna värld som leken uppstår (Vygotsky 1978, s. 93). Detta skapande blir möjligt i relationen mellan fantasi och verklighet via en kreativ process hos barnet: ”Den första formen av samband mellan fantasi och verklighet består däri att alla skapelser av fantasin alltid är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter.” (Vygotskij 1995, s. 17). Barnens spring- och bråklekar är ett utmärkt exempel på hur fantasin används i lekarna. Polis och tjuvar är ett tema barnet tidigt får höra om från böcker, filmer med mera och av detta skapar barnen inre bilder. Enligt Vygotskij sker detta med hjälp av minnet, som lagrar alla inre bilder. Dessutom hjälper minnet barnet att använda dessa inre bilder, som omvandlats till erfarenheter, för att skapa i nuet (Vygotsky 1978, s. 36). Detta sker i skapandet av ”polis och tjuv” leken där barnen också delar med sig av varandras erfarenheter om temat polis och tjuv. En större förståelse för polis och tjuv uppnås vid utbyttandet av varandras erfarenheter om temat polis och tjuv och på så sätt stärks ”polis och tjuv” leken. Barnen tar sig sedan an rollen som polis eller tjuv och gör upp egna regler utifrån hur de vill leka samt agerar ut rollerna som om de själva vore polis och tjuvar. I alla lekar kan barnen med hjälp av fantasin gå in i och ur sina roller, det vill säga lämna verkligheten för lekens fantasivärld och vice versa. Detta ser Vygotskij som att fantasin har dubbla roller i människans skapande verksamhet (Vygotskij 1995, s. 44).

4.b. Ett barndomssociologiskt perspektiv

Inom psykologin påpekades internaliseringens betydelse för barnets sociala utveckling, vilket tyder på att det var en individuell process hos barnet. Corsaro såg detta ur ett annat perspektiv, han såg snarare barns socialisering som en kollektiv process som ägde rum i interaktioner med andra (Corsaro 1992, s. 161). Socialisering som ord associerades ofta med att man behövde fostra det individuella barnet inför framtiden (Thorne 1993; James, Jenks & Prout 1998 se Corsaro 2011, s. 20). Detta såg Corsaro som ett problem då han såg i sin forskning att

barn inte enbart socialiserades in i vuxnas kultur genom att reproducera vuxnas tankar. Han insåg under barns interaktioner med varandra att de faktiskt skapade sina egna tankar och kulturer. Detta valde han att kalla för kamratkultur, ”peer culture” (Corsaro 1992, s. 160). I barnens kamratkulturer såg Corsaro att barnen ständigt försökte återta kontrollen över sina liv, från dem vuxna, med hjälp av ett divergent tänkande. Barnen samspelade med varandra, producerade egna tankar och värderingar tillsammans. Detta ledde till att han bidrog med ett alternativt begrepp till socialisation. Han införde begreppet interpretive reproduction: ”The term interpretive captures the innovative and creative aspects of children’s participation in society. [...] The term reproduction captures the idea that children are not simply internalizing society and culture but are actively contributing to cultural production and change.” (Corsaro 2011, ss. 20 – 21). Svensk översättning = interpretativ reproduktion (Jensen 2013, s. 184).

Det interpretativa reproducerandet sker i barnens kamratkulturer genom barns interaktioner med andra barn och vuxna. I dessa analyseras just rutinerna och inte individerna. Corsaro menar att barns interaktioner med vuxna ofta skapar oroligheter och frågor hos barnen. Dessa skapas på grund av vuxnas makt och barns undergivenhet vad gäller emotionell och kognitiv utveckling i förhållande till vuxna. Därför är det viktigt i det interpretativa reproducerandet att barnen interagerar med vuxna där barnen tillsammans försöker förstå dem vuxna. Genom att förstå vuxna kan barnen producera egna tankar som bidrar till att kunna stå emot vuxnas försök att kontrollera barnen (Corsaro 2011, ss. 120 – 121). Detta motstånd sker som ett slags producerande, enligt Corsaro, och ett av dessa sker som sekundära anpassningar till verksamhetens regler. Ett exempel Corsaro ger är hur han såg barn anpassa sig till regeln att inte få ta med sig leksaker till förskolan. Barnen tog med sig leksakerna ändå, fast gömda i sina fickor som de sedan gömde i sina hyllor. Barnen passade på att visa varandra sina leksaker när lärarna inte tittade på (Corsaro 1992, s. 173). Ett exempel på detta ur min berättelse är under barnens ”polis och tjuv” lek. Barnen sprang i rummet som man egentligen inte fick springa i. Barnen bröt mot regeln och jag hänvisade barnen till rörelserummet där de sedan fick leka ”polis och tjuv”. Barnen fick som de ville utan att behöva fråga mig direkt, en strategi barnen använder, enligt Corsaro, då barnen är medvetna om att en direkt fråga kan lika snabbt besvaras med ett nej. Detta är precis vad barnen också lär sig av varandra i sina kamratkulturer när de själva försöker få åtkomst till varandras lekar (Corsaro 2011, ss. 158 – 159). På så sätt bidrar kamratkulturerna till att både förstå kamrater och vuxna.

4.1. Den fria leken – vad innebär den?

Inom svenska förskolor har den fria leken fått ett stort utrymme i verksamheten (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 73). Jag har ofta diskuterat den fria leken med kollegor och ifall den verkligen är ”fri”. Innebörden av ordet fri eller frihet är brett och tolkningsbart, därför tror jag att den fria leken ser olika ut på olika förskolor, till och med mellan olika avdelningar på samma förskola. I *Den fria lekens pedagogik – teori och praktik om fantasileken* menar Birgitta Knutsdotter Olofsson, lekforskare, att det finns olika uppfattningar bland pedagoger (som hon stött på under sin forskning) om hur den fria leken bör se ut. En av dessa uppfattningar är att barnen ska vara fria från pedagogerna – vilket medför att pedagogerna kan ägna sig åt andra arbetsuppgifter än att närvara vid barnens fria lek. Detta skulle bidra till att pedagogerna ser mindre av barnens lek eller vilka intressen de ägnar sig åt. En annan uppfattning är att alla barn kan leka i den fria leken – vilket medför att pedagogerna missar när barnen behöver stöd. Dessa uppfattningar påverkar varandra (ibid. ss. 59 – 61). Dessa uppfattningar finns överallt, enligt min erfarenhet. Jag tolkar uppfattningarna som att den fria leken innebär att den är fri från något. I detta fall fri från pedagogers närvaro och stöd. Jag ser att i båda mina exempel (spring- och bråklek) framträder dessa uppfattningar. I springleken valde jag att inte delta eftersom jag ville ha kontroll på vad barnen gjorde. På så sätt var barnen fria från mitt deltagande i leken. Jag kanske såg vad barnen gjorde men jag var inte med och deltog vilket förmedlade att barn leker och vuxna vaktar leken. Greta var under ”transformersleken” i hallen och delade ut föräldrarnas månadsbrev. Andra arbetsuppgifter gick före leken och Greta var på så sätt fri från barnens lek. Jag å andra sidan valde att hjälpa Andy, Linda, Hakim och Dino att initiera ”transformersleken” eftersom jag trodde att alla andra barn skulle klara sig utan mitt stöd. Detta visade sig vara fel beslut då två barn hamnade i konflikt vid ritbordet.

Knutsdotter Olofssons bidrag ovan om hur den fria leken kan uppfattas av pedagoger tycker jag är viktig att belysa, för att visa vilken betydelse pedagoger egentligen har för den fria leken. Greta och jag hamnar i konflikter på grund av att vi har olika uppfattningar. Detta är också ett bevis på att jag och Greta är oense om våra roller i verksamheten och hur den fria leken bör se ut. Barnen blir mest lidande av dessa konflikter, eftersom leken tog slut för dem. Pedagogers uppfattningar om den fria leken räcker dock inte till för att beskriva vad den fria leken innebär och hur den bör se ut. Jag är därmed fortfarande fundersam över innebörden av ”frihet” i den fria leken.

4.1.1. Frihet i relation till pedagogens förhållningssätt

Vygotskij menar att när barn leker så tillförs regler automatiskt, vilket han menar medför en paradox i barnens lek. När barnet leker efter sina villkor och behov för att uppnå glädje så förstår barnet också att leken har sina regler som måste följas, annars dör leken ut och barnet uppfylls inte av glädje. På detta sätt menar han att samtidigt som barnet leker av egen vilja så underordnar barnet sig reglerna för att hålla leken vid liv (Vygotsky 1978, s. 99). Barnen underordnar sig friheten att leka hur man vill för lekens skull. Därför kan man inte förstå den fria leken som att man är fri från något, utifrån pedagogernas uppfattningar. Eftersom barnen är fria av egen vilja i leken och samtidigt bundna till lekens villkor. I *Den lekande människan* försöker Lars-Erik Berg, professor i socialpsykologi, resonera över vad frihet är och kommer fram till att frihet aldrig kan anses vara fri från något, utan istället att man ser frihet som fri till något (Berg 1992, s. 91). Berg refererar till en text skriven av Erik Homburger Erikson, tidigare psykoanalytiker:

Friheten har sin existens inom det mellanliggande området, och ingen annanstans. Där är den ett villkor för att lekens handlingar ska komma till stånd. Närmare bestämt tror jag att ett område som präglas av tillit, omedelbart förtroende mellan parterna, ger utrymme för frihetens möjlighet. (Erikson 1971 se Berg 1992, s. 91)

Leken och dess regler kan förstås på samma sätt som frihetens relation till något. I leken befinner sig barnet i ett förhållande mellan lekens glädje och regler på samma sätt som friheten befinner sig i förhållandet mellan parterna som delar på friheten inom det området, det vill säga parterna inom förskolan. Pedagogernas uppfattning om den fria leken antydde om att det handlade om att den var fri från något (Knutsdotter Olofsson 2017, ss. 59 – 61). Vygotskij och Berg bidrar till en helt annan förståelse för vad den fria leken kan vara, vilket är att den fria leken bör förstås som att den är fri till något och inte från något. Byter man ut pedagogernas uppfattningar mot denna förståelse får pedagogerna en helt annan betydelse för den fria leken. Barnen förstås då vara fria till pedagogens närvaro och stöd. Detta menar Knutsdotter Olofsson ställer krav på att pedagogerna deltar i leken och stöttar barnen (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 72). Pedagogerna har med andra ord ett stort ansvar för att främja och driva den fria leken framåt.

Pedagogens ansvar för att främja och driva den fria leken framåt kommer tyvärr med en problematik, enligt erfarenhet, vilket är valet av riktning som pedagogen väljer i den fria leken. Knutsdotter Olofsson skriver själv att: ”Den fria leken begränsas av de ramar, regler och resurser som vuxna i förskolan oftast bestämmer över, vilket även innefattar vilken frihetsgrad och vilket lekutrymme som tillåts inom dessa ramar.” (ibid. s. 229). Jag tolkar citatet som att den fria leken är mer eller mindre fri (frihetsgrad) beroende på vilket inflytande barn ges i leken och verksamheten. Vad som avgör graden av frihet är ramarna och reglerna som pedagogerna sätter upp i verksamheten. I *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* resonerar Charlotte Tullgren, lektor i pedagogik, på ett liknande sätt:

Inte all lek och inte alla aktiviteter som barn företar sig i lek anses leva upp till vad det innebär att vara ett ”gott” barn och en blivande ”god” vuxen. I frihetstänkandet ligger underordningen inbyggd. Individen förväntas bidra till sin egen styrning och av ”fritt” val själv välja det rätta. Det finns alltså gränser för barnens frihet och pedagogerna har att vägleda barnen att underordna sig dessa gränser. Leken måste regleras och korrigeras i enlighet med bilden av den goda och utvecklande leken. (Tullgren 2004, s. 61)

Citatet av Tullgren kastar mig tillbaka i tiden innan jag påbörjade förskollärarytbildningen. Jag minns väl att jag var emot alla typer av fysiska lekar, eftersom jag ville ha lugna barn och ansåg att lekarna de ville leka inte var bra för dem. Inomhuslekar som gjorde oljud, krävde rörelse eller innehöll risken att skada sig ville jag undvika och då förbjöds eller avstyrdes fysiska lekar av mig. Detta exemplifieras också hos Greta som tycker att ”polis och tjuv” leken låter för mycket och att barnen kommer göra illa sig i ”transformersleken”. Jag själv har gått från att vara en solklar motståndare för den fysiska leken till att vara osäker om huruvida jag ska konfrontera den. Tullgren påpekar att sättet man styr barn in i leken sker på ett sätt som ser ut att vara trevligt, vänligt och inbjudande. Trots att det ligger en underförstådd mening i att man inte riktigt accepterar barnens lekar. Hon kallar detta för att man som vuxen intagit en ”pastoral makt”. Vilket sker i att man visar sig lyhörd för barnen och inbjuder dem att leka på ett visst sätt, enligt vuxnas värderingar om vad som är ”rätt” (ibid. s. 105). Jag själv inser att jag visat upp denna pastorala makt, det vill säga, att jag styr barnen med dold vuxenmakt. Det visas klart och tydligt i bägge mina exempel om barnens fysiska lekar. I barnens ”transformerslek” har jag jargongen mot barnen att: ni får göra så här OM ni gör på det här sättet. Vilket visar på min osäkra och ännu inte helt accepterade inställning till barnens

fysiska lekar. Jag lyssnar på barnen, jag visar att jag finns där för dem på ett vänligt vis. Ändå visar det sig att jag styr barnen till att leka på ett sätt som följer mina värderingar. På liknande sätt styr jag barnens springlek då jag hänvisar barnen till rörelserummet. Tänk om jag istället skulle hänvisa iväg alla ”orörliga” barn för att ge plats åt dem ”rörliga” barnen. Friheten kan i detta fall förstås som att den är fri i relation till hur många personer som befinner sig på avdelningen.

Tullgren pekar dessutom på problemet att man tror sig erbjuda barnen fria val i den fria leken fast man egentligen inte gör det (ibid. s. 61). Detta åskådliggörs tydligt i hur jag förundras över att barnen inte vet vad de ska göra i min berättelse. Detta fångade min uppmärksamhet, likt det Tullgren menar så förväntas barnen av pedagogerna att ta för sig i leken och hålla sig aktiva (ibid. s. 61). Jag tolkade barnens passiva aktivitet till att de inte vet vad de vill göra och att det är min uppgift att aktivera barnen, något som också Läroplan för förskolan trycker på: ”I samarbete med hemmen ska förskolan främja barnens utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar.” (Lpfö 18, s. 7). Jag hade inte en tanke om att barnen kanske ogillade valen som verksamheten erbjöd. Här vill jag dock höja och erkänna barnens enorma mod och kreativitet. Utifrån det interpretativa reproducerandet ser jag barnens val av att inte leka som ett motstånd mot verksamheten och oss vuxna. Barnen ville få det att se ut som om de var sysslolösa men i själva verket var detta en protest mot verksamheten. Istället för ett aktivt och högljutt protesterande intog barnen ett passivt protesterande. Att barn är sysslolösa i verksamheten kan med andra ord innebära flera saker än att barn inte vet vad de ska göra. Det interpretativa reproducerandet intar sedan en ny form, från ett motstånd till en chans att påverka, genom att Hakim frågar (eventuellt för hans egen skull eller för kamratkulturens skull) om att få leka ”transformers” med sina kompisar. Som pedagog reagerade jag positivt på Hakims fråga vilket betyder att barnen påverkade mig och i förlängningen verksamhetens kultur. På så sätt har ett interpretativt reproducerande skett. Barnen har på ett kreativt sätt, genom att vara passiva, fått det att se ut som om de behöver hjälp från en vuxen. Barnen skapade sig en möjlighet till att ändra på verksamhetens kultur. Denna möjlighet tog de tillvara på genom att få leka ”transformers”. Ur denna aspekt har kamratkulturen en stor betydelse för barnen och verksamheten, eftersom barnen påverkade mig som vuxen till att tänka annorlunda (Corsaro 2011, s. 121). Detta visade sig också i barnens initierande av ”polis och tjuv” leken. Det som dock skiljde mellan situationerna var hur barnen gjorde motstånd. Innan ”polis och tjuv” skulle lekas sprang barnen omkring, ett aktivt motstånd mot verksamheten, vilket störde mig som pedagog. Jag

bemötte dem genom att hänvisa barnen till rörelserummet. Ett motstånd kan med andra ord vara både passivt och aktivt.

Enligt tidigare erfarenheter påpekar pedagoger dessutom att förskolans lokaler är för små för att fysiska lekar ska kunna lekas inomhus eller att lekarna gör för mycket oljud. Tullgren menar å andra sidan att det inte behöver vara på grund av att lekarna tar plats eller skapar oljud som gör att pedagogerna motsätter sig fysiska lekar. Det kan också bero på lekens tema (Tullgren 2004, ss. 71 – 72). Tullgren menar på att detta avstyrande kan ske på grund av att vissa av barns fysiska lekar innehåller otäcka inslag såsom tjuvar och monster eller olagliga handlingar såsom att mörda. Detta vill pedagoger avstyra barnen ifrån (ibid. ss. 74 – 75). Jag tänker på Greta, när hon uttrycker sig om barnens ”polis och tjuv” lek. Greta ser hellre att barnen dansar eller ägnar sig åt gymnastik än att de leker ”polis och tjuv”. Jag tycker att en dansande aktivitet tar lika stor plats och ger ifrån sig samma oljud som ”polis och tjuv”. Det som skiljs åt är att barnens ”polis och tjuv” lek innehåller otäcka begrepp såsom att tjuvar stjäla saker, vilket är en olaglig handling. På liknande sätt innehåller ”Transformersleken” otäcka begrepp som att skjuta och döda, vilket också är olagliga handlingar. Enligt detta anser jag att Greta ”gömmar” sig bakom ursäkter såsom att leken skapar oljud men att det egentligen kan vara mycket mer än så som ligger bakom Gretas motargumentationer.

Med hänsyn till det jag ovan reflekterat över görs det klart och tydligt att vuxna, inklusive jag, är mer fokuserade på hur leken leks. När barnen visade sig vara sysslolösa, trots att det egentligen kan ha berott på att valen inte var inbjudande, så lade jag inte fokus på vad barnen gjorde, utan hur de gjorde det. Hade barnen varit aktiva och lekt hade jag nog bara lagt märke till dem i periferin och gått förbi dem.

Jag ser nu att Gretas och mitt värderande om hur leken bör se ut skiljer sig åt. Greta verkar resonera mot en riktning som antyder att pedagogens främsta uppgift är att fostra barnen inför framtiden. Att detta ska göras genom att styra den fria leken med tydliga ramar och regler. Jag tycker själv att den fria leken ska ses som en möjlighet för barnen att få utforska. Att det är min uppgift som pedagog att stötta barnens önsknings och utmaningar i leken, utan styrning. Skillnaden är med andra ord att Greta vill strama åt barnens möjligheter till att vara fria i leken och jag vill utöka barnens möjligheter till att vara fria i leken. Gretas och mitt sätt att resonera om pedagogens uppgifter och förhållningssätt hämmar verksamheten då vi är oense, vilket leder till att vi motarbetar varandra.

I *Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola* menar Gun-Marie Wetso, forskare inom specialpedagogik, att vuxna och barn förhåller sig olika till leken och dess regler. Barnen lägger mer fokus på själva handlingen i leken, vad som ska lekas, medan vuxna lägger mer fokus på förhållningssättet i leken, hur det ska lekas. Reglerna blir därmed mer dolda för barnen medan handlingen i leken blir mer dolda för dem vuxna (Wetso 2006, s. 75 – 76). Utifrån detta är det viktigt att närma sig barnens intressen oavsett vilka värderingar man har om den fria leken. När Greta kom tillbaka från hallen som utomstående och såg barnens ”transformerslek” uppfattade hon barn som bråkar. Greta valde att avbryta leken eftersom hon inte tyckte om hur barnen lekte, Greta visade att hon lade fokus på regeln: ”man ska inte slåss” och inte på lekens handling. Hade man haft en annan inställning och lagt mer fokus på lekens handling skulle man kunna se och höra att barnen lekte och inte alls bråkade. Jag själv visar skillnader på hur jag bemöter leken. Jag är mer fokuserad på reglerna i ”transformersleken” än vad jag är i ”polis och tjuv” leken. Detta visar att vuxna förhåller sig på olika sätt till leken beroende på situationen.

Det är inte bara i leken som vuxna fokuserar mer på hur leken ska lekas, utan även hur livet och arbetet ska organiseras utifrån tid. Samhället strävar mot effektivisering med hjälp av flera regler. Detta ses tyvärr ha en destruktiv eller hämmande effekt på barnens lek, då flera regler talar om för barnen hur det ska lekas och när man får göra det (Jensen 2013, s. 203) vilket jag tänker har en negativ effekt på barnens frihet i leken. Som jag redan nämnt fokuserar vuxna mer på reglerna än innehållet i barnens lek. Detta tar den vuxne med sig in i sin pedagogiska roll vilket medför att pedagogen missbedömer leken. Enligt min erfarenhet tillämpas universella regler i verksamheten som barnen måste förhålla sig till. Universella regler passar enligt erfarenhet inte alltid in i sammanhanget vilket bidrar till fler konflikter mellan barn och pedagoger. Detta blir ett problem för verksamheten. I en corsaroisk anda finner jag mig i att pedagoger, som en del av verksamheten, reproducerar detta problem. Enligt min erfarenhet sker en reproduktion bland annat när man får vikarier. Vikarier informeras om vilka regler som gäller för verksamheten och på så sätt kan inte vikarier göra annat än att anpassa sig utifrån de förhållningssätt som existerar där. Jag är inte ute efter att förringa vikarierna men vill belysa att de befinner sig i en underordnad position gentemot ordinarie pedagoger. De nya vikarierna tillämpar samma universella regler i verksamheten vilket skapar samma problem. Barn och vikarier hamnar i konflikter om filosoferandet kring regler. Detta blir ett reproducerande av verksamhetens regler. En annan typ av reproduktion

sker när pedagoger inte vill, vågar eller har förmågan att ifrågasätta verksamhetens regler. Barnens motstånd bidrar dock till att producera nya regler och nyanserade perspektiv hos pedagogerna. I förlängningen bidrar detta till förändringar i verksamhetens kultur. Corsaro menar att barnens kamratkulturer är viktiga för verksamheten ur detta perspektiv (Corsaro 2011, ss. 20 – 21). Jag tänker mig att producerandet bidrar också till att pedagogerna ändrar perspektiv om barnens lek. Förändringen tar å andra sidan lång tid då barnens motstånd bidrar på lång sikt till pedagogers ändrade synsätt. Jag funderar över hur lång tid barnen, år efter år, ägnat sig åt dessa motstånd innan de nått fram till pedagogerna. För mig tog det cirka fem år att ändra inställning om barnens fysiska lekar! Därför är det intressant att titta på hur pedagogers motstånd till fysiska lekar påverkar barnen på kort sikt.

4.1.2. Konsekvenser – Förbjuda och avstyra

Dilemmat i denna vetenskapliga essä handlar om huruvida det är rätt att förbjuda och/eller avstyra barnen från fysiska lekar på grund av dess misstolkningar och utmaningar som medföljer. Därför ställer citatet saken till sin spets:

Man kan naturligtvis fråga sig vad som är problemet med att styra barn och lekar på det sätt som jag beskrivit. Är det inte bra att styrningen är så vänlig och omärklig att barnen görs villiga att underordna sig den? Är det inte bra att barn styrs bort från det icke önskvärda och normaliseras i enlighet med det samhället kräver av människor? Som svar på dessa frågor kan sägas att problemet i första hand inte är styrningen och maktutövningen i sig, utan den osynlighet styrningen har antagit och de förgivettaganden den omger sig med. Barnen bakbinds i leken och är förpliktigade att leka på ett visst sätt, ett sätt som förmodligen inte ifrågasätts av pedagogerna som är satta att genomföra styrningen. (Tullgren 2004, s. 123)

Jag tolkar citatet av Tullgren som att man inte längre ser vilken riktning man intagit i styrningen av barnens lek. Vilket jag tycker är en direkt fara för den pedagogiska verksamheten då man enkelt kan hamna i att bli hemmablind. Därför anser jag att det är viktigt att diskutera vilka konsekvenser förbjudandet och/eller avstyrandet har på barnen. Utifrån min berättelse avbryter Greta barnens ”transformerslek” eftersom hon anser att bråklekar borde förbjudas från att lekas på förskolan. Tullgren menar att det pedagogerna gör i denna situation bidrar till att barn aldrig får chansen att bearbeta svåra frågor om exempelvis

hot och död (ibid. s. 70). Frågor likt dessa kan förekomma i lekar som ”transformersleken” då de har inslag av att skjuta och döda. Greta som väljer att avbryta ”transformersleken” bidrar till att frågorna lämnas öppna och obesvarade. Utifrån Corsaros tankar om barns sekundära anpassningar (Corsaro 1992, s. 173) ser jag en risk med förbudandet. Det är att barnen lär sig att vissa lekar, såsom bråk lekar, inte accepteras av alla pedagoger och väljer istället att leka bakom ryggen på pedagogerna för att inte bli avbrutna igen. På så sätt exkluderas pedagogen från leken. I och med att pedagogens stöd uteblir lämnas barnen själva till att bearbeta frågor såsom hot och död. Detta skulle kunna ha förödande effekter för barnen ifall de missuppfattar frågor och tankar om hot och död. Exempelvis tänker jag att barnen kan få för sig att döden inte är definitiv eller att det kan vara tillåtet att döda om man har tillräckligt goda anledningar. Därför tycker jag att det är viktigt att tillåta fysiska lekar på förskolan eftersom då ges pedagogerna tillträde i leken. På så sätt kan pedagogen ge stöd åt barnens frågor och funderingar om exempelvis hot och död.

Det är inte enbart barnen som kan missuppfatta saker och ting, det händer att även pedagoger missuppfattar ibland. I *Kognitiv utveckling och låtsaslekens mysterier* menar Mikael Jensen, lekforskare, att barn som leker behöver signalera till sin omgivning att det som händer i leken sker på lek och inte på allvar. Signalerna används också för att markera om något sker på låtsas eller inte. Dessa signaler benämns som leksignaler och de fyra främsta som är möjliga att urskilja i barns lek är leendet/skrattet, kropps rörelserna, ljudeffekterna och röstläget. Leendet och skrattet är den tydligaste leksignalen som markerar att det är på lek och inte på allvar. Barn utför sina kropps rörelser på ett avvikande sätt. De över- eller underdriver rörelserna som om de rörde sig supersnabbt eller i ”slow motion”. Barn signalerar med ljud effekter. I exempelvis ”transformersleken” kan det handla om att fordon kraschar eller vapen avfyras. Barn ändrar även sina röstlägen på samma sätt som med kropps rörelserna, tonlägena över- eller underdrivs med rösten (Jensen 2008, s. 14). Greta valde att avbryta ”transformersleken” för att hon trodde barnen bråkade, men jag ställer mig frågan ifall det kan vara så att Greta missade barnens leksignaler. Vilket i så fall innebär att leken missuppfattades av Greta. Jag tycker utifrån detta att man ska vara med barnen och låta dem göra upp sina regler för att minska risken för missuppfattningar. Vilket skulle bidra till en samsyn om lekens regler och ett större samspel mellan barnen och pedagogen. Dessutom tycker jag att intagandet av detta förhållningssätt skulle naturligt leda in på att barnen och pedagogen samtalar om lekens innehåll, vilket blir ett sätt för pedagogen att förstå barns lek mer.

Oavsett om Greta förstod barnens leksignaler eller inte återstår ändå faktumet att Greta avbröt barnens möjligheter till att leka. Leken är en stor bidragande faktor för barnets lärande och utveckling (Vygotsky 1978, s. 102 – 103) samt att leken ses ha varierade former av skapande (Vygotskij 1995, s. 82). Vilket innebär att Greta störde barnens skapande lärprocesser som ägde rum i leken. Vygotskij menade dessutom att barnen sätter sig själva i den proximala utvecklingszonen genom leken. Att leken bidrar med utmaningar som barnet klarar av utan hjälp från pedagogen (Vygotsky 1978, s. 102). Kanske var det Greta som hade behövt hjälp av barnen i situationen, för att lära sig förstå och tyda leksignalerna. Att avbryta en lek oavsett orsak betyder, med Vygotskijs tankar, att man stöter undan barnet ur den proximala utvecklingszonen och därmed hämmar barnets lärande och utveckling. Dessutom menade Vygotskij att det enda ”goda lärandet” som man bör ägna sig åt i arbetet med barn är det som sker i den proximala utvecklingszonen (ibid. s. 89). Barns möjligheter för att leka minskar med ett förbud eller avstyrande. Trots att vuxna har olika värderingar om barns intressen, så har barnen faktiskt olika intressen som de vill utforska i leken – det är en universell sanning – Jag tycker att fysiska lekar bör ses som vilken annan aktivitet som helst och att pedagoger i förskolan ska främja och stötta alla lekar som vill lekas av barnen.

4.1.3. Krav på pedagogen

Utifrån det jag ovan reflekterat har jag nu blivit mer medveten om att den fria leken kräver pedagogens närvaro. Pedagogens närvaro i den fria leken kan ske på två sätt enligt Knutsdotter Olofsson, hon menar att detta kan ske i form av ett övervakande eller ett deltagande. Det som skiljer sig mellan ett övervakande och ett deltagande är att i övervakandet lägger pedagogen fokus på att barnen sköter sig enligt rätta värderingar. I deltagandet lägger pedagogen fokus på att ”[...] skapa en atmosfär av samspel, ömsesidighet och turtagande.” (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 182). Jag tolkar detta deltagande som att pedagogen är själv med och leker samt förebygger avbrott i leken, vilket gör att pedagogen blir delaktig i barnens värld. Vidare menar Knutsdotter Olofsson att ett deltagande ändå blir ett slags kontrollerande av leken men inte i samma utsträckning som ett övervakande (ibid. s. 182). Jag tänker att detta bevisar på att vuxna alltid kommer att ha en viss makt över barnen. Därför tycker jag att det är viktigt att betänka över hur man som pedagog påverkar barns lek. Jag själv valde att övervaka barnens ”polis och tjuv” lek. Jag visade tydligt att jag är med dem för att se till att de sköter sig i leken och jag ställer mig frågan om det inte var på grund av mig som Dino och Hakim krockade. Bägge kanske fokuserade mer på hur jag övervakade leken för att inte göra fel än i vilken riktning de skulle springa, vilket slutade med att de

krockade. Detta är bara något jag kan spekulera i, men det fick mig att ändra inställning till att det är bättre att vara delaktig i barnens värld för att vara med och leka samt förebygga avbrott i leken.

Jag kanske ger en bild utifrån framförhållningen i essän att all form av fysisk lek ska lekas utan försiktighet. Men allt med fysisk lek är inte bra. Fysisk lek har en så pass stor dragningskraft att det ibland kan bli för mycket av det goda för barnet. Att barnet glömmer bort sig själv i leken kan få konsekvenser i de fysiska lekarna (Schousboe 1993 se Knutsdotter Olofsson 2017, ss. 127 - 129). Kanske var det just detta som hände när Dino och Hakim krockade. Båda barnen var så tagna av leken att de glömde att akta sig för varandra. Vilket ställer krav på att pedagogen är uppmärksam i barnens lek och stöttar när leken går för långt. I Lpfö18 skrivs pedagogens stödjande fram: ”Genom en aktiv närvaro är det möjligt att stödja kommunikationen mellan barnen samt förebygga och hantera konflikter.” (Lpfö 18, s. 8). Jag tolkar en aktiv närvaro som att man behöver delta både fysiskt och psykiskt i barnens lek. Att pedagogens stöd möjliggörs utav pedagogens deltagande och på så sätt finner jag ett samband mellan deltagandet och stödet. Jag tycker dock inte att pedagogens deltagande garanterar ett stöd från pedagogen. Enligt tidigare erfarenheter brister pedagoger inom det psykiska stödet, genom att exempelvis sitta och se på när barnen leker. Detta innebär att barnen inte får pedagogens fulla stöd. Jensen skriver själv att: ”Leksignaler är avsiktliga även om vi inte alltid är medvetna om att vi gör dem.” (Jensen 2013, s. 115). Då tänker jag att ett exempel på ett psykiskt stöd kan vara att man som pedagog medvetandegör leksignalerna för barnen när de leker. Jensen bidrar dessutom med en viktig insikt där han i sin forskning fann att barnets kognitiva kapacitet att uppfatta en annan kamrats leksignal skiljer sig mellan en treåring och en femåring. Treåringen har svårare för att uppfatta om leken är på låtsas eller inte (Jensen 2008, ss. 327 – 328). Detta tycker jag är viktigt att vara medveten om som pedagog för då krävs det ännu mer att man är aktivt närvarande och stöttar barnen i leken när de inte uppfattar varandras leksignaler. Särskilt när det handlar om yngre barn. Men jag tycker inte att man ska slappna av bara för att det är femåringar som leker. Knutsdotter Olofsson menar dessutom att leksignalerna kommer med en dubbelhet. Hon menar att man behöver kunna tolka barnets leksignaler till omgivningen och samtidigt kunna tolka ifall omgivningen uppfattar barnets leksignaler. På samma sätt ställs dessa krav på barnen när de leker (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 25). Som pedagog skulle man i sådana fall kunna se om barnet brister i sina leksignaler eller om omgivningen brister i att uppfatta barnets leksignaler. Att medvetandegöra leksignalerna för varandra tror jag skulle påverka pedagogens bemötande av

fysiska lekar. Pedagogen skulle bli mer kunnig i att tolka barnens leksignaler, vilket skulle ha en positiv inverkan på barns fysiska lekar.

Utifrån detta tycker jag att pedagogen ställs inför en stor utmaning som visar att det psykiska stödet är mer krävande och komplicerande än det fysiska stödet. Kraven på pedagogens delaktighet och stöd ska självklart impliceras på den fysiska leken, då den ingår som en del av den fria leken. Men för att utveckla sin pedagogiska yrkesroll anser jag att det krävs regelbunden reflektion över dessa två krav.

4.2. Fysisk lek – vad innebär den?

Fysisk lek förutsätter någon form av fysisk ansträngning eller fysisk kontakt med en annan deltagare. Det kan vara att man springer, hoppar, rullar, håller fast, brottas med mera (Hart & Tannock 2013, s. 110; Knutsdotter Olofsson 2017, s. 123; Halleröd 2018, ss. 4 – 5). Fysisk lek kräver ett socialt samspel mellan deltagarna för att leken ska kunna hållas vid liv och inte uppfattas som att det är på allvar. Speciellt gäller detta bråkleken, avviker någon från reglerna uppstår konflikt mellan deltagarna. I värsta scenario börjar deltagarna bråka på riktigt (Knutsdotter Olofsson 2003, s. 94). I barnens ”polis och tjuv” lek blandas dessa fysiska innehåll med fantasin, barnen springer och jagar varandra. Tjuvarna som fångats hålls fast för att sedan ledas till ”fängelset” som konstruerats av tre stolar. Men utifrån min berättelse är det svårt att förstå vad som egentligen sker i fysiska lekar. Den största utmaningen är att bemöta barnens perspektiv i dessa typer av lekar då jag korrigerar stora delar av lekarna och Greta avbryter barnens ”transformerslek”.

4.2.1. Barnperspektiv och barns perspektiv

I arbetet med barn intas olika perspektiv. Det finns vuxnas perspektiv och barns perspektiv. Dessa perspektiv möts varje dag i förskolans praktik. I *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* skriver författarna: ”Vi har hävdat att konstruktioner av barndom och barn producerar praktik.” (Dahlberg, Moss & Pence 1999, s. 117). Eva Johansson skriver i en artikel att ”Möjligheten att förstå barns perspektiv handlar i grunden om våra egna perspektiv, vare sig vi är forskare eller pedagoger.” (Johansson 1999 se Johansson 2003, s. 43). Det som innefattar barnets perspektiv är ”[...] barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening.” (Johansson 2003, s. 42). Jag tolkar Dahlberg et al och Johansson som att vuxnas barnperspektiv, hur vuxna ser på barn, avgör hur man bemöter

barnets perspektiv. Dessa perspektiv tas med i pedagogens yrkesroll. I förlängningen påverkar pedagogens barnperspektiv hur verksamheten bedrivs. Därför ligger det i mitt intresse att använda mig utav tre barnperspektiv för att uppnå en djupare förståelse i hur dessa skiljer sig åt när man bemöter barnen och deras perspektiv i barnens fysiska lekar.

Det tomma barnet – Barnet som det tomma kärlet är ett barnperspektiv som indikerar att barnet påbörjar livet från noll. Att barnet behöver fyllas med kunskap för att förberedas inför skolan och vuxenlivet (Dahlberg et al 1999, s. 105). Barnet ses som omoget och bara när man uppkommit till en vuxen ålder ses man som mogen. Barnet ses som en ofullständig varelse (ibid. s. 106). En pedagog som ser barn som ett tomt kärle skulle med andra ord välja att ta in barns perspektiv om barnen väljer att göra det pedagogen själv tycker är rätt att göra – Barn som ägnar sig åt att rita eller läsa en bok ägnar sig åt lärande och barnen som springer gör ej detta enligt min kollega Greta. Greta ser barnen som tomma kärle i den situationen och sättet som vi bör fylla barnen med kunskap är genom att rita och läsa böcker. Greta ger indikationerna att rita eller läsa är finare än att springa. Det är också detta barnperspektiv som ofta visas upp i barns lek, där pedagogers uppfattningar påverkar synen om vad god lek innebär.

Det oskyldiga barnet – Nästa barnperspektiv ger sig till känna genom att man ser barnet som något oskyldigt som bör skyddas från den våldsamma och kommersialiserade världen. Man ser barndomen som en gyllene period i barnets liv, som man vill skydda genom att erbjuda skydd och trygghet (ibid. s. 106). Dahlberg et al skriver: "[...] om vi skyddar barnen från en värld som de redan är en del av, så bedrar vi inte bara oss själva. Vi tar inte heller barnen på allvar och med respekt." (ibid. s. 107). En pedagog som ser barn som oskyldiga väljer att inte alls ta in barnets perspektiv. Pedagogen har redan dragit sina slutsatser om vad som är bra och dåligt för barnet. Detta barnperspektiv uppstår ofta, enligt min erfarenhet, när det handlar om fysiska lekens tillvaro i förskolan. Pedagoger vill skydda barnen från lekar som kan bidra till våldsamerheter och där barnen riskerar att skada sig. Greta gav uttryck för detta när hon avbröt barnens "transformerslek". Greta ansåg att barnen inte borde leka fysiska lekar på förskolan på grund av att barnen eggas varandra och blir aggressiva. Greta försökte med andra ord skydda barnen från att bli aggressiva. Detta skyddande skedde genom att Greta korrigerade barnens fysiska lekar. Enligt erfarenhet kan skyddandet av lekar också ske genom ett förbjudande. Skyddandet som Greta utförde skedde utan att hon frågade barnen. Greta tog

beslutet att avbryta leken för barnets bästa utan att ha gett barnen chans att få säga sina tankar i beslutet.

Barnets bästa och barnets medbestämmande är två begrepp som förekommer i FN:s barnkonvention. Barnkonventionen blir också svensk lag 1: a januari 2020 (Ödquist Drackner 2018) och blir därmed ett av våra styrdokument. I artikel 3 står det ”att barnets bästa ska beaktas vid alla beslut.” (Unicef 1989). I artikel 12 står det ”att alla barn har rätt att säga sin mening och få den respekterad.” (Unicef 1989). Greta valde att ta ett beslut som rörde barnets bästa (artikel 3). Hon gjorde detta genom att inte låta barnen få säga sin mening och därmed visades barnen ingen respekt (artikel 12). Vad som är för barnets bästa avgörs av det barnperspektiv man väljer att inta när man ska möta barnets perspektiv. Varken det tomma eller oskyldiga barnet lämpar sig vid beslutstagande för barnets bästa eftersom pedagogen antingen väljer att lyssna på barnen som väljer rätt för sig eller så har pedagogen bestämt sig för vad som är bra och dåligt. I detta fall skulle Greta exempelvis hellre lyssna på barnen som väljer att rita eller läsa bok än att springa och inte alls lyssna på barnen som vill leka ”transformerslek”.

Det medkonstruerande barnet – det som skiljer detta barnperspektiv från de två ovan är att här ses barnet som ett subjekt och inte ett objekt. Man ser inte barnet som något som behöver förberedas för framtiden eller skyddas från världen (Dahlberg et al 1999, ss. 113 – 114). Man ser barnet som en aktiv medkonstruktör. Vilket innebär att barnet alltid ska ses som en social varelse bunden till sin kontext, vars röst ska respekteras och ges lika stor betydelse som vilken annan människa som helst. Barnet ska inkluderas i all form av beslutsfattande som rör dem. Genom att föra dialoger med ett demokratiskt förhållningssätt. På så sätt bidrar barnet till samhället och sin omgivning, därav ordet medkonstruerande (ibid. s. 112). Jag menar på att detta barnperspektiv möjliggör att följa barnkonventionens artiklar 3 och 12. En pedagog som ser barnen som medkonstruktörer väljer att försöka förstå barnens tankar, önskningsar, intentioner och uttryck. Med detta perspektiv tror jag inte att Greta skulle hamna i konflikt med barnen gällande deras ”transformerslek”.

Det är emellertid inte enkelt som pedagog att alltid se barnet som en medkonstruktör i bemötandet av barnet. När jag kritiskt reflekterar över mitt handlande i berättelsen ser jag två enskilda situationer som visar att jag också hamnar i de två första barnperspektiven. I barnens spring- och bråklek händer det att jag går från att inta barnperspektivet – det

medkonstruerande barnet – till att inta barnperspektiven – det tomma och oskyldiga barnet. I barnens spring-och bråklek visar jag först att jag ser barnen som medkonstruktörer. Jag lyssnar på barnen genom att tillåta dem att leka. Det är dock här det börjar förändras. I ”polis och tjuv” leken lät jag barnen göra upp sina regler själva. De fick själva dela in sig i lag och det enda jag betonade var vikten att vara försiktiga med varandra och inte låta för mycket. När Andy höll fast Lindas armar bakom hennes rygg valde jag att korrigera leken. Här intog jag ett barnperspektiv där jag såg barnen som oskyldiga. Jag ville skydda dem från att skadas. När jag sedan konstaterade för barnen att vi leker på låtsas och frågade hur man gör på låtsas så lät jag Andys svar, att inte göra hårt och inte nudda varandra, sätta en prägel på att detta är något ni behöver lära er. Vet man vad låtsas innebär så får man leka. Här intog jag barnperspektivet det tomma barnet. Jag tyckte att det var viktigt för barnen att lära sig detta för att kunna leka. Andys svar representerade där och då vad som verkade bra i mina öron, men när jag tänker efter så tillät jag barnen att nudda varandra i början av springleken, men inte i bråkleken. Hur kommer det sig kan man undra. I bråkleken satte jag tydligare ramar för hur leken skulle lekas, vad barnen skulle tänka på och att barnen inte fick nudda varandra. Detta bevisar att jag var mer restriktivt inställd till bråkleken än vad jag var till springleken. Med andra ord utmanas jag själv mera utav bråkleken än springleken.

Jag tycker att man ska sträva efter att möta barnens perspektiv, speciellt i frågan om barnens lekar. Men jag förstår att man även behöver inta ett vuxenperspektiv, speciellt i frågan om det finns en verklig fara för barnen. Vilket lämnar mig med tanken att pedagoger behöver reflektera över och bli medvetna om när det finns en verklig fara i de fysiska lekarna och när det inte finns. Här tycker jag att medvetenheten för leksignalerna spelar en viktig roll för förhållningssättet till barns fysiska lekar om vad sker på lek och vad som sker på allvar. Jag anser att med denna medvetenhet blir det lättare att avgöra om det finns en verklig fara eller inte för barnen i de fysiska lekarna.

4.2.2. Medföljande utmaningar

Jag valde att använda mig utav begreppen spring- och bråklek i min berättelse för att försöka ge en korrekt bild av barnens lekar. Springlek är emellertid ett begrepp som förekommer sällan inom forskning om fysisk lek. Bråklek å andra sidan har getts ett större utrymme. Inom engelskspråkig forskning används begreppet ”rough-and-tumble” där bråkleken ses som en del utav ”rough-and-tumble”. Bråklek har tyvärr konnotationen till bråk vilket får en att tänka på aggression (Halleröd 2018, s. 40) vilket ses som ett opassande beteende (ibid. s. 5). Inom

förskolan handskas man ofta med barn i konflikter, konflikter som ofta slutar med att barnen bråkar med varandra. Enligt erfarenhet får barnen sig en knuff eller ett slag och detta försöker man hela tiden motverka som pedagog. Man strävar alltid efter att vara på plats innan barnen hamnar i bråk för att hindra barnen från att skada sig. Denna strävan beror dessutom på att man ska arbeta för barnens trygghet enligt Lpfö18: "Förskolan ska erbjuda barnen en trygg omsorg och har en viktig roll för att bidra till att grundlägga barnens trygghet och självkänsla. Utbildningen ska präglas av omsorg om barnets välbefinnande och trygghet." (Lpfö 18, s. 10). Aggression och våldsamhet, som kopplas till bråk, inkräktar med andra ord i vår strävan om att värna för barnets trygghet och ses därmed som en stor fiende till hela värdegrundsarbetet.

Forskning ger emellertid en djupare förståelse för hur man kan förstå komplexiteten hos aggressionen som uppstår i barns fysiska lekar. I forskning om barns fysiska lekar skiljer man mellan seriös aggression och lekfull aggression. Vad som kännetecknar beteendet hos barnets seriösa aggression är att hen vill orsaka skada hos någon, vilket inte är fallet med lekfull aggression. Lekfull aggression sker i exempelvis barns rollekar ("polis och tjuv" leken) och i dessa kan barnen givetvis skada sig, som i vilken annan lek, men meningen med leken är inte att skada andra. Det medföljer leken naturligt (Hart & Tannock 2013, s. 107). Skillnaden mellan seriös och lekfull aggression är hårfin och kan därför vara svår att upptäcka. Därför kan man ta hjälp av leksignalerna som signalerar att det som sker är på lek och inte på allvar, vilket jag diskuterat tidigare (Jensen 2008, s. 14).

En av de pedagogiska farhågorna är vad föräldrarna kommer att säga om man tillåter fysiska lekar på förskolan. Kommer de att tycka att det är acceptabelt? Många av föräldrarna kommer säkert tycka att det är farligt. Hur kommer de att reagera som utomstående, när barnen leker fysiska lekar? Detta är frågor jag stött på under min erfarenhet i diverse diskussioner med olika kollegor. Jag tycker dock inte att man kan motsätta sig fysiska lekar på grund av föräldrars åsikter då dilemmat om fysiska lekar existerar främst inom verksamheten. Jag tycker det är viktigare att pedagoger reflekterar över de fysiska lekarna med varandra innan man bemöter föräldrarna. Knutsdotter Olofsson skriver själv att: "Världen ser helt annorlunda ut inifrån leken än utifrån. Så det är personalens plikt att för utomstående berätta vad barnen lekt och på så sätt göra leken synlig." (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 95). Jag tolkar citatet som att det är pedagogerna som måste vara barnens förlängda arm för att legitimera leken, i mitt fall den fysiska leken. Det är tillsammans med föräldrarna och barnen som man ska komma fram till lösningar, vilket framhävs i Lpfö18 att: "Det är viktigt att alla som ingår i

arbetslaget har förmåga att förstå och samspela med barnen och att skapa tillitsfulla relationer med hemmen, så att förskoletiden blir positiv för barnen.” (Lpfö 18, s. 8). Jag tycker att man ska våga reflektera över de medföljande osäkerheter och otäckheter som uppkommer hos varje pedagog inom de fysiska lekarna. Detta tror jag skulle upplösa de pedagogiska farhågorna och underlätta för framtida dialoger med föräldrar gällande fysisk lek.

4.2.3. Lärande och värdegrund: ett annorlunda perspektiv

I barnens fysiska lekar är den tydligaste förmånen för barnen att få aktivt röra på kroppen. Birgitta Knutsdotter Olofsson och Mikael Jensen använder sig utav begreppen fantasilek och låtsaslek, för att beskriva vad som sker bortom det som är synligt för ögat i barns lek. Dessa två begrepp kommer jag att använda till mitt dilemma för att kunna se de fysiska lekarna ur ett annorlunda perspektiv.

Låtsasleken är ett begrepp, enligt Jensen, som är en kombination av orden låtsas och lek. Han menar att barn blandar ihop dessa två ords betydelser och använder bägge orden för att åsyfta på samma sak. Den typiska skillnaden mellan låtsas och lek är att låtsas inte är på riktigt, trots att stora delar av låtsandet sker ur riktiga föreställningar (Jensen 2008, ss. 4 – 5). Jag själv använder mig utav ordet låtsas i bägge mina exempel och jag undrar vad jag egentligen menar med ordet låtsas. För att ta reda på detta behöver jag ställa mig frågan om vad jag egentligen kräver av barnen i deras spring- och bråklek. Under barnens ”polis och tjuv” lek konstaterar jag för barnen att vi leker på låtsas och frågar dem om hur vi gör på låtsas. Andy svarar mig ”Man ska inte göra hårt, inte nudda” och detta uppmuntrade jag. Jag tycker att svaret från Andy egentligen kräver två olika saker som inte kan uppfyllas samtidigt. Att inte göra hårt innebär inte att man inte får nudda. Men ändå kräver jag detta från barnen. Jag tror att Andy helgarderade sig genom att säga som han sa, eftersom barnen nuddade varandra under ”polis och tjuv” leken och detta tillät jag under delar av leken. Men jag tror att Andy gav mig ett svar som jag ville höra, inte vad han tyckte själv. I bägge mina exempel, ur berättelsen, framhäver jag vikten för barnen att göra på låtsas. Vilket jag senare får bekräftat under ”transformersleken” att jag egentligen menade att inte nudda varandra, då det är ett av mina krav för att de ska få leka ”transformers”. Att inte nudda varandra lutar mer åt den betydelse som ordet låtsas representerar, det vill säga att det inte är på riktigt. Utifrån detta blir det tydligt för mig att jag kräver att barnen inte gör på riktigt, att de inte nuddar varandra. Jag tillåter barnen att nudda varandra under ”polis och tjuv” leken för att det är ett krav för att leken ska kunna lekas. De behöver inte nudda varandra under ”transformersleken” och därför

ställer jag kravet att de inte ska nudda varandra. Jag benämner ”transformersleken” som bråklek men jag förstår nu att jag borde ha benämnt det som låtsasbråk. Att låtsasbråka och bråkleka blir två helt olika aktiviteter, som ställer olika krav på leken och barnen. Jag inser nu att jag fortfarande är restriktiv till att barnen nuddar varandra i leken, men att min begränsning beror på vad leken går ut på.

Jensen framhäver vidare att låtsasleken kan definieras beroende på dess sammanhang. Människor kan låtsas i sin ensamhet eller i grupp. Skillnaden är att om man låtsas i grupp så ska det ses som en social företeelse (ibid. s. 4 – 5). Jensen menar att det som karakteriserar låtsasleken är att den innehåller aspekterna av som-om och tänk-om. Som-om innebär att barnet intar en roll som-om man vore något annat och agerar samt handlar som-om barnet vore den rollen (barnet leker som-om man vore en pappa). Aspekten av tänk-om handlar mer i leken att man tänker-om alla i leken hade vingar eller ett ben, vilket skulle ha en påverkan på hur man leker (ibid. ss. 139 – 140). Skillnaden mellan dessa två aspekter är att:

Som-om är att utgå ifrån det välkända och imitera det mer eller mindre likt.

Tänk-om utgår ifrån det okända även om det inte är totalt okänt. Det kan finnas en och annan influens ifrån världen. Att imitera en varg är inte lätt eftersom barn har väldigt liten erfarenhet av att vara vargar. De observerar sällan vargar. (ibid. s. 139).

Enligt Jensen tillför tänk-om aspekten dessutom ett hypotetiskt sätt att tänka i relation till verkligheten (ibid. s. 152). Utifrån detta tänker jag att barn kan behöva hjälp från pedagogerna för att kunna inta ett tänk-om i låtsasleken eftersom barn har lättare för att utgå från ett som-om. Jag tänker mig i allmänna drag att barn ofta väljer att anta roller som de vill utforska eller finner intresse av. I mitt exempel från ”transformersleken” intog barnen rollerna som ”transformers” men såg ut att röra sig som människor. Här skulle jag kunna utmana barnen i att tänka: Tänk-om ni var ”transformers” istället för människor, hur skulle ni röra er då? Jag tror leken skulle bli mer utmanande för barnen att utföra men också roligare. Jensens karakterisering av låtsasleken och hur den kan utspela sig ger mig nya sätt i att tänka hur jag kan utmana barnen i leken, för att kunna bidra till att deras lekar utvecklas. Jag förstår även nu att barnens fysiska lek är en social lek, då leken sker i grupp.

Knutsdotter Olofsson betonar att låtsasleken är den mest komplicerade leken av alla. Hon klassar låtsasleken som högst i rang av alla lekar (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 29). Hon reserverar sig dock från att se barns lek ur enbart en kategorisering. Hon menar på att det enkelt görs misstolkningar om barns lek om man enbart kategoriserar leken efter en kategori och ser hellre att man ser på barns lek ur flera kategorier (ibid. s. 46). Som exempel menar hon att fantasileken kan ses som en konstruktionslek, där hon ser en koppling mellan fantasileken och sagans berättande. Hon menar att sagor är konstruerade efter ett visst tema för att få liv och spänning, på samma sätt som fantasileken konstrueras utifrån barnets fantasi för att kunna lekas. Barnen konstruerar ihop sina fantasier till en och samma lek genom att prata och kompromissa med varandra (ibid. ss. 163 – 164). Dessutom så skriver hon att: ”En låtsaslek har ofta starka inslag av konstruktionslek och vice versa.” (ibid. s. 46). Jag tolkar detta citat som att i konstruktionslek, när ett barn bygger, kan barnet låtsas att det som konstrueras representerar något annat än vad det ser ut att vara, med hjälp av fantasin. På liknande sätt tolkar jag som så att låtsasleken är konstruerad efter vissa fantasier som gör det möjligt för barnet att låtsas. I min berättelse görs detta tydligt när barnen låtsas vara ”transformers”. Barnen intar en roll efter konstruerandet av vem de vill vara i leken, där barnen exempelvis funderar över om de ska inta rollen som ond och stor eller stark och god i ”transformersleken”.

För att återkoppla till Knutsdotter Olofssons mening i att man bör se leken ur flera kategorier, tycker jag det medför en helt annan dimension till dilemmat av barnens fysiska lekar. Min benämning av dessa lekar sattes utifrån det jag såg barnen ägna sig mest åt, vilket var att springa och bråka. Detta fick mig att initialt se fysiska lekar som bra för barnens hälsa. Detta är delvist korrekt, men jag förstår nu att det finns mer bakom leken än vad jag såg vid en första anblick. Jag förstår nu att vilken typ av benämning man väljer att använda definierar det man ser i leken vilket även påverkar ens bedömningar av barnets lärande i leken. Jag begriper nu att jag och Greta är oense om barnens lek eftersom vi ser leken på olika sätt och därmed oense om vilken typ av lärande som sker i barnens fysiska lekar. Detta får mig att tänka över betydelsen att reflektera i arbetslaget över hur man ser och bedömer barnens lek samt hur det påverkar ens värdering av barnens lärande. Jag förstår nu också att det fysiska innehållet i barns fysiska lekar egentligen är en del av leken och inte själva huvudingrediensen i leken. Det fysiska innehållet bidrar egentligen till att leken blir roligare för barnen. Barnen fantiserar, låtsas, konstruerar, kompromissar med varandra, rör sig aktivt, tar sig an andra roller och skaffar sig kompisar i en och samma aktivitet.

När det kommer till att skaffa kompisar såg Corsaro, i sina observationer av barns kamratkulturer, att barn blev allt mer medvetna om att interaktionerna med varandra var sköra och att det var svårt att träda in i en pågående lek. Detta menar Corsaro fick barnen att medvetet vilja skaffa sig flera kompisar för att försäkra sig om att alltid ha någon kompis att leka och interagera med (Corsaro 2011, s. 160). Jag tycker att barn inbjuds till att leka med flera kompisar i fysiska lekar, vilket jag ser som en styrka. I bägge mina exempel är det mellan fyra – åtta barn som leker. Ur denna aspekt möjliggör de fysiska lekarna att kunna skaffa sig flera kompisar och på så sätt få känna en trygghet. Vilket även uppfyller ett mål som jag behöver uppfylla som framtida förskollärare: ”Förskollärare ska ansvara för att varje barn får goda förutsättningar att bygga upp tillitsfulla relationer och känna sig trygga i gruppen.” (Lpfö 18, s. 15). I *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt* skriver författarna om vänskapens betydelse för det enskilda barnets trygghet, de skriver: ”Genom gemensamma aktiviteter får man gemensamma erfarenheter, gemensamt språk och gemensamma ståndpunkter, vilka bidrar till att förstärka de vänskapsband som redan etablerats.” (Askland & Sataøen 2014, s. 73). Jag tycker att genom att låta barnen få leka fysiska lekar bidrar man till barnens möjligheter att få skapa och utveckla sina vänskapsrelationer. Detta bidrar till ett positivt utvecklande av barnens trygghet, som dessutom förekommer inom våra styrdokument: ”Förskolan ska vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt vilja och lust att lära. Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka.” (Lpfö 18, s. 7). Jag tolkar barnens trygghet som en av grundpelarna i arbetet med värdegrunden. Knutsdotter Olofsson menar dessutom att barnen är beroende av att leka för att utveckla trygghet men att barnets trygghet också är en förutsättning för att kunna leka (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 44). Vidare menar hon att bråklek även möjliggör för att bygga upp tilliten för varandra då barn förstår att när de knuffas och brottas så kan de inte ta i med full styrka. Kamraten skulle kunna göra sig illa eller tro att leken gått över till allvar. På så sätt utgörs deltagandet i bråkleken av ömsesidig respekt (Knutsdotter Olofsson 2003, ss. 94 – 96) där ändamålet är att skaffa sig en vän och inte bli av med en (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 26). Därmed besvaras Gretas fundering om att bråkleken skulle vara dåligt för värdegrundsarbetet. Vilket inte är fallet, utifrån detta stycke blir det tydligt för mig att barns lek inverkar oerhört positivt på deras trygghet, inklusive de fysiska lekarna ur min berättelse.

Corsaro menar att i barns fantasi-och låtsaslekar medföljer aspekterna av fara, rädsla och annat som kan bearbetas i leken. Han menar att genom att stötta och delta som pedagog i dessa typer av lekar bidrar man till barnens möjligheter att bearbeta dessa aspekter och vidareutveckla förståelsen gällande frågor om ondska, orättvisa och andra osäkerheter (Corsaro 2011, s. 187). I min berättelse införlivar barnen detta genom att leka ”transformers” och ”polis och tjuv” som i olika omfattningar behandlar ondska, orättvisa eller fara. Dessa lekar bidrar även till att få bearbeta känslor, Knutsdotter Olofsson skriver själv att: ”Även empati övas när barnen tar olika roller och leker arg, ledsen, överlägsen, ynkelig eller stark.” (Knutsdotter Olofsson 2017, s. 130).

Vygotskijs tankar om barnets fantasi har haft ett stort bidrag i denna essä. Men för att visa betydelsen som leken har för barnets fantasi blir det därför nödvändigt att belysa en betydelsefull poäng hos Vygotskij gällande fantasin hos den vuxne och barnet. Han påpekade att utifrån observationer om barns fantiserande har en uppfattning skapats som menade på att barnets fantasi ”[...] är rikare än den vuxnes.” (Vygotskij 1995, s. 39). Men detta är inte sant enligt Vygotskij eftersom barnets erfarenheter är färre till skillnad mot den vuxne där erfarenheterna spelar en stor roll för fantiserandet. Den vuxne har helt enkelt levt längre och upplevt mer än barnet (ibid. s. 40). Barnet har alltså en fattigare fantasi än den vuxne vilket innebär att barnet behöver möjligheter att få fantisera i leken. Genom att möjliggöra för barnet att skapa olika fantasivärldar i leken får barnet flera erfarenheter och på så sätt tillgång till ett större utbud i skapandet av fantasin. Detta bidrar till ett komplexare fantasiskapande i barnets lek (ibid. s. 19). Enligt Knutsdotter Olofsson är det inte enbart barnets lek som utvecklas i takt med att barnet utvecklar sin fantasi. Hon menar att barnets problemlösningsförmåga utvecklas i takt med fantasins utveckling. Erfarenheterna av att fantisera skapar associationer hos barnet. Dessa associationer kan barnet använda sig av när ett problem ska tas itu med (Knutsdotter Olofsson 2017, ss. 164 – 165). Jag tycker att utifrån detta så behöver barnen få alla möjligheter att få fantisera i leken, vilket den fysiska leken inbjuder till. Jag tycker det är av stor vikt att låta barnen få fantisera hur de än vill i leken, för att på så sätt bryta sig ur leknormerna som finns i förskolan. Dessa leknormer präglas enligt erfarenhet av att barnen ska inta roller inom familjen, vårdyrket, servicebranschen (café och frisör) med mera. Detta är enbart exempel och jag menar inte att dessa lekar är dåliga. Barnen behöver dock få möjligheter till ett större utbud när de fantiserar i sina lekroller för att kunna utveckla ett varierat tankemönster och på så sätt kunna hantera problem på flera olika sätt. Pedagoger

måste sluta förbjuda och avstyra barnen från lekar som anses vara ”dåliga”. Pedagogerna behöver vara delaktiga och stötta barnens lek, inte motverka barnens lek.

5. Slutord

Skrivandet som metod har gjort det möjligt för mig att börja reflektera över mitt dåvarande tänkande och handlande, så som det utspelade sig i berättelsen, för att upptäcka nya tankar och sätt att handla där en stor del av dessa upptäckter gjorts tack vare andras vetenskapliga perspektiv. Jag förstår nu att vuxnas och barns perspektiv behöver mötas för att förändras och utvecklas till ett nyanserat tänkande. Corsaros tankar om barns kamratkulturer har fått mig inse att barns motstånd gentemot vuxna bör förstås som något välbehövligt för utvecklandet av verksamheten. Detta har fått mig inse att utan barnens utmaningar och sekundära anpassningar till verksamheten så skulle pedagogernas tankesätt aldrig förändras i samma utsträckning som det har gjorts fram till idag.

Reflektionsprocessen har krävt att jag distanserat mig i texten med hjälp av andras perspektiv för att kunna bemöta mitt perspektiv med nya tankar. Detta har bidragit till att jag som framtida förskollärare inser att det är viktigt och nödvändigt att hela tiden ifrågasätta sig själv och verksamheten, ur en professionell synvinkel, för att inte bli hemmablind i sitt arbete med barnen. Ifrågasättandet ser jag bidra till ett distanstagande i verksamheten som man så ofta annars är väldigt nära. Distanstagandet har i reflektionerna lärt mig att den fria leken är mer invecklad än vad jag trodde inför undersökningsarbetet. Vilket ställer höga krav på mig att alltid behöva reflektera över mitt och andras förhållningssätt tillsammans med andra. Detta för att medvetandegöra för varandra i vilka situationer man upplever osäkerhet och otrygghet, vilket jag insett är en bakomliggande aspekt när det gäller motsättningar inför fysisk lek. Jag har insett att ens pedagogiska farhågor för fysiska lekar kan ha att göra med en bristande kunskap. Istället för att bemöta sina farhågor väljer man att förbjuda barnen att leka fysiska lekar. Att osynliggöra sina farhågor och funderingar leder enbart till andra problem. Därför anser jag att pedagoger måste börja våga synliggöra sina farhågor och diskutera med varandra om det obehagliga och otäcka som kan medfölja i barns fysiska lekar. Jag tror att bara via detta sätt kommer man kunna bemöta fysiska lekar på ett positivare sätt. För mig själv har det varit nyttigt att reflektera över mina farhågor och jag har insett att det fortfarande är en stor utmaning för mig när barnen vill leka bråklekar.

Att pendla mellan ett subjektivt och objektiva tänkande har hjälpt mig att inta ett kritiskt reflekterande över mina handlingar men också hjälpt mig att förstå Gretas handlingar. Under reflekterandets gång har jag insett att jag och Greta hamnar i konflikter på grund av att vi aldrig tillät oss att utmana varandras perspektiv. Reflekterandet har också format och utvecklat en pedagogisk medvetenhet hos mig, där jag inser att kraven på mig kommer att ständigt förändras med varje nytt barn som jag möter. Gruppseminarierna har också varit till stor hjälp vad gäller det subjektiva och objektiva perspektivtagandet när vi diskuterat varandras tankar om respektive text. Detta hjälpte mig att se saker jag tidigare missat i min uppsats.

Vad fri lek och fysisk lek innebär är en fråga jag insett är oerhört svår att enbart ge ett korrekt svar på. Men för att närma mig svaret valde jag att växla mellan att undersöka dess delar och dess helhet och på så sätt få nya perspektiv till mitt reflekterande. I början av undersökningsarbetet kom jag över pedagogers uppfattningar som tydde på att den fria leken skulle vara fri från något. Men fri från vad? Det enda det tydde på var att barnen skulle vara fria från pedagogerna och detta verkade inte rätt. Djupare undersökning krävdes vilket ledde mig till att undersöka själva kärnan i den fria leken, det vill säga friheten. Friheten ser jag som den fria lekens helhet. Jag kom fram till att förstå att frihet är inget man kan ge och ta från en till en annan. Friheten är ingenting statiskt, den är snarare dynamisk och fullt levande. Den lever över allt bland oss i samhället. Friheten kan snarare förstås som ett mellanmänniskt förhållande, ett mänskligt förhållande mellan barnet och pedagogen. Jag förstår friheten som att den alltid finns närvarande på förskolan, likt ens starkaste minnen som man har från sin barndom. Men ett mellanmänniskt förhållande kräver tillit, och denna tillit förutsätter ett gemensamt förtroende mellan pedagogen och barnen. Vad som dock inverkar på detta förtroende är vuxnas makt och ur denna synpunkt kan det förstås som att man utökar eller stramar åt barnens frihet i den fria leken genom vilka värderingar, regler, barnperspektiv, syner på lek och valmöjligheter som man låter barnen ta del av. Dessa utgör normerna som verksamheten drivs av. Dessa pedagogiska aspekter ser jag som delar utav den fria leken och alla påverkar den fria lekens frihet på sitt sätt.

De värderingar och barnperspektiv man har påverkar hur man bemöter barnet och vad man anser vara rätt och fel utifrån ens perspektiv. Dessutom påverkar barnperspektivet vilken typ av lärande och inflytande man vill ge till barnet. Reglerna i verksamheten påverkas utav värderingarna och barnperspektivet vilket inverkar på de valmöjligheter barnen ges i den fria

leken. Den syn man har på leken kan förklaras som att det är en produkt av aspekterna jag nämnde ovan. Just denna insikt var ett stort bidrag till att förstå den fysiska leken på djupet. Det fick mig att förstå att benämningarna man ger till barnens lek definierar hur man ser på leken och vilket lärande man anser att barnen ägnar sig åt. I förlängningen påverkar allt detta hur man bedömer barnens lärande utifrån leken. Detta anser jag kräver regelbundna reflektioner i arbetslaget för att inte fastna i ett och samma synsätt på leken, vilket skulle innebära att man enbart ser en del av barnets lärande som sker i leken. När barnen leker ägnar de inte sig enbart åt en sak, de gör flera saker samtidigt i leken och på så sätt uppstår ett komplext lärande. Utifrån min berättelse ser jag nu att barnen i den fysiska leken ägnar sig åt fysisk aktivitet, fantasiskapande, att öva på att låtsas, konstruktion av leken och dess innehåll, att förhandla med varandra, att visa respekt för varandra, att prata i leken på en och samma gång. Visst ställer denna insikt större utmaningar på mig att värdera lärandet men jag tycker att i det stora hela blir detta ett bevis för hur viktigt barnens fysiska lek också kan vara för deras lärande och utveckling. Att ha växlat mellan den fria lekens helhet och delar av helheten har sannerligen hjälpt mig att förstå och se att alla dessa aspekter konstruerar den fria lekens helhet, som i sin tur konstruerar pedagogens förhållningssätt mot barnen. Denna växelverkan har lärt mig att kravet på mig som framtida förskollärare är att delta och stötta barnen med all min kompetens för att främja leken. Reflektionen tillsammans med andra har visat sig vara avgörande för mig och likaså tänker jag att diskuterandet om alla dessa aspekter av den fria leken är viktigt att reflektera över med sitt arbetslag, för utvecklandet av det pedagogiska arbetet.

En sak jag lärt mig utav den fria lekens helhet och delar är att vuxnas makt kommer alltid att existera i förhållandet mellan den vuxne och barnet. Därav ligger ett stort ansvar på vuxna att jämna ut detta förhållande. För att återgå till frågan om vad fri lek och fysisk lek innebär är att jag ser den fria leken som ett fenomen i sig som enbart kan utvecklas i samarbetet mellan pedagogerna och barnen. Vad fri lek och fysisk lek innebär beror helt enkelt på vem som svarar. Men enligt mig innebär fri lek och fysisk lek möjligheter för barnen att utvecklas i den pedagogiska verksamheten genom att främja för barns lekar och förebygga avbrott i leken. Den fysiska leken har möjligheter att frigöras i den fria leken om vi vuxna ser till att behandla vårt mellanmänniska förhållande med barnen på ett bra sätt, där vi låter barnen ta för sig i lekarna. Vilket ställer höga krav på mig att vara delaktig och stöttande i barnens lek. Genom färre avbrott i barnens lek möjliggörs det till att leka längre och detta skulle bidra med att ett större lekutrymme skapas för friheten att få finnas i barnens lek. För att barns lek ska bli

berikande och utvecklande har jag kommit fram till att se ett tydligt samband mellan fantasin, att låtsas och barnets erfarenheter. Barnets tidigare erfarenheter möjliggör för att fantisera som i sin tur bidrar till att kunna låtsas. Nya erfarenheter bildas som i sin tur gynnar barnet i att fantisera rikligare. På så sätt kan barnet låtsas i större utsträckning i leken och hålla leken längre vid liv. Med hänsyn till detta kommer jag att börja leka mera med barnen, fantisera tillsammans med dem och låta barnen vara regissörerna när vi leker.

Jag har kommit fram till att inse att fysiska lekar, liksom alla andra lekar, har en positiv inverkan på förskolans värdegrundsarbete i form av att barnens trygghet förstärks utav den fysiska lekens dragningskraft. Att få röra på kroppen, skratta, ha kul och skapa kompisrelationer tillsammans samtidigt som man fantiserar och låtsas är anledningar nog som bidrar till att uppfylla en del av målen vi har i styrdokumentet, vad gäller förskolans värdegrundsarbete. Barnen har ju som mål att skaffa kompisar och inte göra sig av med dem. Jag anser att fysiska lekar ska respekteras och ses som vilken annan fantasilek, låtsaslek eller rollek som helst, eftersom det skulle i sådana fall tas med i planerandet av barnens lekmiljöer och kanske inte begränsa de pedagogiska tankarna vad gäller lokalutrymmet. Jag hoppas att med denna essä ha gett den fysiska leken en djupare förståelse bland pedagoger och att fler pedagoger ger den fysiska leken ett större erkännande som vilken annan lek som helst. För jag tycker att man har mer att vinna genom att erbjuda och tillåta barnen att leka fysiska lekar än att förbjuda och avstyra dem från fysiska lekar. Vi vill ju behålla barnen i den proximala utvecklingszonen.

Käll- och litteraturförteckning

Alsterdal, L. (2014). Essäskrivande som utforskning. I: Burman, A. (red.) *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola.

Askland, L. & Sataøen, S.O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. 2. uppl., Stockholm: Liber AB.

Bech-Karlsen, J. (1999). *Jag skriver, alltså är jag*. Lund: Studentlitteratur AB.

Berg, L-E. (1992). *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Corsaro, W. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), ss. 160 – 177.

Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood*. 3. uppl., California: SAGE Publications, Inc.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. 3. uppl., Stockholm: Liber AB.

Halleröd, M. (2018). Det är ”olagligt” att springa inne!: En kvalitativ studie om agens och fysisk lek i en svensk förskola. Masteruppsats, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen. Stockholm: Stockholms universitet.

<http://www.divaportal.se/smash/get/diva2:1222956/FULLTEXT01.pdf>

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

Hart, J.L. & Tannock, M.T. (2013). Playful Aggression in Early Childhood Settings. *Children Australia*, 38(3), ss. 106 – 114.

Jensen, M. (2008). *Kognitiv utveckling och låtsaslekens mysterier*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur AB.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv – Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 8(1-2), ss. 42 – 57.

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

Knutsdotter Olofsson, B. & Larsén, M. (red.) (2017). *Den fria lekens pedagogik – Teori och praktik om fantasileken*. Stockholm: Liber AB.

Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Tullgren, C. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö: Lärarutbildningen i Malmö högskola.

http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/7828/valreglerade_friheten.pdf

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

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.

Wetso, G-M. (2006). *Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola*. Diss. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Ödquist Drackner, K. (2018). Barnkonventionen blir svensk lag 2020!. *Blog.Unicef* [blogg], 6 juni. <https://blog.unicef.se/2018/06/13/barnkonventionen-blir-lag/> [2019-04-16]

Webbsidor:

Hasbro. (2019). Transformers. www.transformers.hasbro.com/sv-se [2019-04-16]

Unicef. (1989). Förenta Nationernas (FN) konvention om barns rättigheter. Stockholm:

UNICEF. <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen> [2019-04-16]