



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Där går gränsen!

En mikro-etnografisk studie om gränssättning gentemot barns fysiska lek i förskolan

Frida Olrog & Linnéa Galle
Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G - Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2023
Handledare: Kristin Wiksell
Examinator: Thomas Johansson

Sammanfattning

Det finns en stor utmaning i hur pedagoger bemöter fysisk lek i förskolan. Denna studie syftar till att ta reda hur, när och varför pedagoger begränsar, avbryter eller på annat sätt blandar sig i fysiska lekar mellan barn i förskolan. De frågor som studien besvarar är: "Vilka strategier använder pedagoger för att bemöta barns fysiska lekar i förskolan och hur motiveras dessa strategier av pedagogerna? När anser pedagoger att den fysiska leken har gått för långt och varför? Vilka konsekvenser får pedagogernas ageranden i förhållande till den fysiska leken, när det gäller barns handlingsutrymme?". Undersökningen bygger på en etnografisk metod och data samlas in genom observationer och intervjuer i form av fältanteckningar. För att svara på *hur* pedagoger agerar gentemot den fysiska leken har tre kategorier skapats som visar på olika angrepps- och förhållningssätt. Dessa kategorier är; indirekt påverkan, direkt påverkan samt ingen påverkan. Inom ramen för dessa kategorier ges också svar på *när* pedagogerna agerar och *varför* de agerar som de gör. Materialet visar vidare att det görs ett förebyggande arbete för att undvika situationer där barn skadar sig eller hamnar i bråk vilket påverkar barnens handlingsutrymme. Det visar sig också att bedömningar utifrån det individuella barnet är centrala i pedagogernas ageranden samt att kontexten spelar in. De viktigaste slutsatserna är att pedagoger behövs nära barnen för att den fysiska leken ska kunna tillåtas på ett säkert och positivt sätt samt att relationen mellan pedagoger och barn är central.

Nyckelord: Fysisk lek, Rough and tumble play, Förskola, Förskollärare, pedagoger, Affordance, Handlingsfrihet

Förord

Temat för detta arbete valdes då vi upplever bemötandet av fysisk lek i förskolan som ett dilemma. I samtal med studenter och pedagoger konstaterar vi att denna uppfattning delas med andra. Vi hoppas kunna bidra med nya insikter som bidrar till att underlätta för pedagoger i deras bemötande av den fysiska leken i verksamheten.

Vi tackar vår handledare Kristin Wiksell som bidragit med snabba svar via mejl, samt konstruktiv kritik som hjälpt oss framåt i arbetet. Vi tackar även alla pedagoger och barn som bidragit med kloka kommentarer, roliga samtal samt accepterat vår närvaro.

Trevlig läsning önskar Frida och Linnéa.

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Tidigare forskning	2
3.1	Lek och lärande	2
3.2	Fysisk lek och ålder	2
3.3	Positiva och negativa aspekter av fysisk lek	3
3.4	Förutsättningar för fysisk lek och miljöns betydelse	3
3.5	Fysisk lek och genus	3
3.6	Vuxnas uppfattningar om fysisk lek	4
3.7	Sammanfattning – Tidigare forskning	4
4	Teoretisk referensram	5
4.1	Fysisk lek	5
4.2	”Play face”	6
4.3	”Affordance”	6
4.4	Lågaffektivt bemötande	6
4.5	Sammanfattning – Teoretisk referensram	8
5	Metod och genomförande	8
5.1	Etnografisk metod	8
5.2	Avgränsningar	9
5.3	Observationsmiljö	9
5.4	Genomförande	10
5.5	Etnografisk analys	10
5.6	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	11
5.7	Etik	11
6	Analys	12
6.1	Pedagogernas angrepps- och förhållningssätt	12
6.1.1	Direkt påverkan	12
6.1.2	Indirekt påverkan	13
6.1.3	Ingen påverkan	15
6.1.4	Sammanfattning – Pedagogernas angrepps- och förhållningssätt	16
6.2	Barnet som individ och kontextens betydelse	16
6.3	Förebyggande arbete för att undvika skador och bråk leder till begränsningar i barnens lek	18

7	Diskussion	20
7.1	Metoddiskussion	24
7.2	Vidare forskning	24
8	Referenslista.....	25
	Bilaga 1. Observationsschema.....	27
	Bilaga 2. Blankett till vårdnadshavare.....	28

1 Inledning och bakgrund

Det pågår idag en diskussion kring hur man bör bemöta barns fysiska lek i förskolan. Vi definierar fysisk lek som: lek där fler än ett barn är frivilligt involverade i någon typ av gemensam fysisk aktivitet, ofta men inte alltid med närkontakt inkluderad. Den definition som ligger närmast vår är Hart & Tannocks (2018), som beskriver “aggressive sociodramatic play” som: ”verbally and physically cooperative play behavior involving at least two children, where all participants enjoyably and voluntarily engage in reciprocal role-playing that includes aggressive make-believe themes, actions, and words; yet lacks intent to harm either emotionally or physically” (2018, s. 108).

Pedagoger upplever en motsättning. Å ena sida sägs den fysiska leken inte tillåtas, å andra sidan tillåts dessa lekar *men* till en viss gräns. Detsamma gäller för barn vilka uttrycker att de inte får leka fysiska lekar inomhus, *samtidigt* som nästan alla barn deltar i denna typ av lek (Tannock, 2008). Bristen på tydliga riktlinjer kring fysisk lek i förskolan leder till en osäkerhet hos pedagoger och det innebär en risk att beslut tas oreflekterat. Det i sin tur riskerar begränsa barnens handlingsfrihet och tillgång till fri lek. Ett av förskolans uppdrag är att stötta barnen i deras utveckling genom att de får vara en del av ett socialt samspel, med andra barn såväl som med vuxna (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018). Vidare står i läroplanen att:

För barn är det lek i sig som är viktigt. I lek får barnen möjlighet att imitera, fantisera och bearbeta intryck. På så sätt kan de bilda sig en uppfattning om sig själva och andra människor. Lek stimulerar fantasi och inlevelse. Lek kan också utmana och stimulera barnens motorik, kommunikation, samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. Därför är det viktigt att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva. (Lpfö18, 2018, s. 8)

Denna studie fokuserar pedagogernas agerande i förhållande till fysisk lek och mer kunskap om detta förväntas leda till insikter kring hur den fysiska leken kan bemötas för att ge barn större tillgång till den fria lek de enligt läroplanen stimuleras av och har rätt till.

Enligt Hewes (2014) utvecklar barn färdigheter i leken, fysiska såväl som psyko-sociala. Utifrån det drar vi slutsatsen att när en vuxen separerar två barn som jagas eller brottas innebär det att något i barnens kommunikation störs vilket i sin tur skulle kunna innebära ett uteblivet lärande. Ett antagande är att pedagoger av rädsla för att någon ska skada sig stoppar lekar, men att konsekvenserna för barnen vid ett avbrott inte alltid övervägs. Barnens utövande av, och agerande i, den fysiska leken kan dels vara barnens försök till att testa varandras eller de vuxnas gränser, dels ett uttryck för rastlöshet, glädje eller osäkerhet.

Tidigare forskning har berört vilken typ av fysiska lekar barn i förskolan leker (Pellegrini & Smith, 1998; Tannock, 2011), vilka miljöer som främjar sådan lek (Storli, 2021; Sandseter, 2009; Hart & Tannock, 2013) samt vuxnas inställning till den fysiska leken (Hart 2016; Tannock, 2008). Det denna studie bidrar med är hur pedagoger *faktiskt* agerar gentemot fysisk lek och varför de agerar som de gör. Studien ämnar ta reda på mer om hur pedagoger skapar förutsättningar för, alternativt begränsar, barns möjligheter till gemensam fysisk lek. Fysisk lek har enligt forskning visat sig vara ett viktigt verktyg för barnens samspel samt för deras utveckling av förmåga till känsloreglering (Reed & Brown, 2000; Veiga m.fl., 2020).

2 Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka hur, när och varför pedagoger begränsar, avbryter eller på annat sätt blandar sig i fysiska lekar mellan barn i förskolan. Barnens reaktioner på de vuxnas inblandning studeras i syfte att försöka sätta de vuxnas handlande i ett sammanhang. Vi utgår i studien från följande frågeställningar:

- Vilka strategier använder pedagoger för att bemöta barns fysiska lekar i förskolan och hur motiveras dessa strategier av pedagogerna?
- När anser pedagoger att den fysiska leken har gått för långt och varför?
- Vilka konsekvenser får pedagogernas ageranden i förhållande till den fysiska leken, när det gäller barns handlingsutrymme?

3 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som på ett eller annat sätt knyter an till det vi valt att kalla fysisk lek. De flesta studier tangerar det pedagogiska fältet men många kan även kopplas till psykologi. Inledningsvis fokuseras leken och dess funktion i förskolans verksamhet men efterhand förflyttas fokus successivt till utgör kärnan för detta arbete, nämligen pedagogers roll i förhållande till den fysiska leken.

3.1 Lek och lärande

Pramling Samuelsson & Johansson (2006) observerar barn i en svensk förskola med syfte att ta reda på hur förhållandet mellan lek och lärande ser ut. I studien konstaterar de att barn lär genom att leka. Lärande genom lek kan handla om att pedagoger håller i en lekfull aktivitet eller om att pedagoger går in och stöttar i barnens egna lekar. Det kan också handla om att barnen lär av *varandra* i leken då de genom att interagera tränar upp sina sociala färdigheter. I en översiktsstudie om barns spontana lek i en nordamerikansk kontext, läggs det fram argument för att barns möjligheter till fri lek är avgörande för deras välmående och hälsa, fysisk såväl som psykisk (Hewes, 2014). Av den, precis som av Hart & Tannocks översiktsstudie om ”playful aggression” (samlingsbegrepp för exempelvis R&T, riskfylld lek och superhjaltelek), framkommer att den fria leken ofta kan upplevas kaotisk av vuxna vilket leder till att barnens fria lek begränsas (Hewes, 2014; Hart & Tannock, 2013). Vidare betonas vikten av att försöka förstå barns intentioner i leken och av att undvika förgivet-taganden, allt för att barn ska få så stor tillgång som möjligt till den fria, spontana leken (Hewes, 2014).

3.2 Fysisk lek och ålder

Tannock (2011), precis som Reed & Brown (2000) har genom videoinspelningar observerat barns fysiska lek i nordamerikanska förskolor. De sneglar i sina studier på Piagets utvecklingsstadier och Tannock (2020) menar att hennes studie indikerar att Rough and tumble play (fortsättningsvis förkortat R&T) utvecklas med åren och att denna lek har en betydande funktion i barns utveckling. Fler forskare har kopplat ihop ålder och utveckling med fysisk lek. Pellegrini & Smith (1998) konstaterar i sin översiktsstudie, att fysisk lek i form av rytmiska rörelser är vanligast hos barn under ett år. Vidare beskriver de ”exercise play”, exempelvis spring- och klätterlekar, som vanligast i förskoleåldern medan de beskriver R&T, exempelvis brottning, som vanligast mellan åtta och tio års ålder. I vår definition av fysisk lek har vi valt att inkludera både ”exercise play” och R&T eftersom vi upplever att både dessa kategorier är högst aktuella för barn i förskoleålder. Forskare är inte överens om definitionen av R&T men

däremot är de överens om att leken utvecklas över tid och att olika åldrar innebär olika typer av fysisk lek (Pellegrini & Smith, 1998; Tannock, 2011).

3.3 Positiva och negativa aspekter av fysisk lek

Hur sociala färdigheter utvecklas genom R&T har studerats av många, men kanske i första hand med djur som forskningsobjekt. Bland andra menar Pellis & Pellis (2007), att de utifrån sina studier av råttor kan visa att utövande av R&T är fördelaktigt för att utveckla sociala färdigheter och de finner det troligt att detsamma gäller för människor. I en forskningsöversikt beskriver Bjorklund & Brown (1998) förmågan att läsa av och tolka sociala signaler som en viktig konsekvens av R&T. Reed & Brown (2000), som observerat uttryck av omsorg i nordamerikanska pojkars fysiska lek, visar att pojkar utvecklar social kompetens samt sin förmåga att uttrycka känslor genom R&T. Veiga m. fl. (2020) däremot studerade 97 portugisiska familjer genom videoobservationer och enkäter i syfte att ta reda på mer om relationen mellan R&T, aggression och känsloreglering och kom fram till att R&T kan bidra till en högre grad av aggressivitet och en sämre förmåga till självreglering. I tillägg menar de att kontexten är betydande för utfallet. Det finns forskare som menar att gemensam fysisk lek, definierad som "exercise play", bidrar till högre förståelse för samt förmåga till reglering av känslor, medan det råder en osäkerhet kring motsvarande för effekterna av R&T (Lindsey & Colwell, 2013; Veiga, de Leng, m. fl., 2017).

3.4 Förutsättningar för fysisk lek och miljöns betydelse

Med de positiva aspekterna som utgångspunkt bör förskolan ge barnen förutsättningar att ägna sig åt fysisk lek och för det är lekmiljön betydande. Storli (2021) har genom videoobservationer av barn (utan särskilda behov) i norska förskolor studerat hur ofta R&T förekommer och av vilken karaktär. Sju av åtta av de studerade förskolorna erbjuder en rik inomhusmiljö som främjar en varierad lek och det visade sig att barnen, när denna typ av inomhusmiljö erbjuds, föredrar den framför utomhusmiljön när det gäller utövande av R&T. Vidare menar Storli (2021) att resultaten visar hur viktigt det är att förskolan erbjuder en säker men fysiskt utmanande inomhusmiljö. När det gäller utomhusmiljö jämför Sandseter (2009) i sin studie hur två olika miljöer skapar olika "affordance", möjligheter, i förhållande till spännande och riskfylld lek, "risky play". Hon belyser det faktum att miljön har stor betydelse för hur barns handlingsutrymme gällande fysisk lek ser ut. I en annan studie, i form av en litteraturöversikt, presenteras strategier för att främja fysisk lek i förskolan där vikten av att skapa utrymmen som främjar lek samt av att det finns tillgång till lekmaterial som bjuder in till rollek lyfts fram (Hart & Tannock, 2013). För att leken ska kunna ske på ett säkert sätt är barngruppens storlek av betydelse samt att det finns regler kring vad man får och inte får göra. Vidare diskuterar de hur man ofta glömmer bort, både i praktiken och i styrdokument, att det är barnens rättighet att få leka fritt. Till sist presenterar Hart & Tannock (2013) övervakning, det som vi i denna studie väljer att kalla närvaro, som den viktigaste komponenten när det gäller att stötta barn i deras utövande av "aggressive play".

3.5 Fysisk lek och genus

Mycket forskning inom området har bedrivits med fokus på *pojkar* fysiska lek/R&T (Reed & Brown, 2000; Hart, 2016; DiCarlo m. fl., 2015), men det finns numera forskning som studerat båda könen. Tannock (2011) visar i sin observationsstudie utförd på två förskolor i Kanada, att pojkar deltar betydligt oftare än flickor i R&T samtidigt som karaktären på leken skiljer sig. Flickor föredrog enligt studien lekar med mindre fysisk konfrontation som exempelvis jagelek medan pojkarna deltog i alla typer av R&T. Nordmo & Meland (2021) har i en norsk kontext kombinerat observationer, intervjuer och enkäter för att ta fram data kring skillnader mellan

män och kvinnor när det gäller egen fysisk aktivitet och hur man uppmuntrar barnen till fysisk aktivitet i förskolan. De beskriver samma fenomen som Tannock (2011) och visar dessutom att det skiljer sig mellan hur flickor och pojkar uppmuntras av de vuxna i dessa lekar.

Det skiljer sig åt mellan hur manliga och kvinnliga pedagoger förhåller sig till fysisk lek. Nordmo & Meland (2021) konstaterar att manliga pedagoger i högre grad uppmuntrar barnen till, och deltar i R&T. Det visade sig också att den manliga personalens R&T var tuffare och drog till sig pojkars uppmärksamhet. Flickorna i studien bjöds in att delta i R&T men behandlades annorlunda när de deltog. Det visade sig också att kvinnliga pedagoger i hög grad satt ner i utomhusmiljön och stoppade R&T när det dök upp. Den kvinnliga personalen tog oftare med sig lekmaterial inifrån och gav förutsättningar för mer regelstyrda lekar vilket verkar ha attraherat flickor i större utsträckning än pojkar.

3.6 Vuxnas uppfattningar om fysisk lek

Precis som när det gäller uppfattningar i stort så påverkar pedagogernas uppfattning om fysisk aktivitet hur de bemöter barnen i förhållande till detsamma. Hart (2016) ämnar i sin studie ta reda på kontextens betydelse när det gäller pedagogers uppfattning av ”playful aggression”. I studien, i form av en online-undersökning, får pedagoger ifrån olika förskolor i sydvästra USA utifrån filmsekvenser göra en gradering av aggressionsnivå hos deltagarna i filmen. Hon konstaterar att uppfattningarna kring vad som är lek och vad som är aggressivt beteende varierar stort vuxna emellan och vidare menar hon att kontexten, alltså de omgivande förutsättningarna, påverkar hur pedagogerna uppfattar leken. Tannock (2008) observerar och intervjuar pedagoger och barn i två kanadensiska förskolor i syfte att ta reda på deras uppfattningar om fysisk lek i form av R&T. Hon ställer sig i studien frågan om R&T är ett önskvärt beteende. De vuxna i hennes studie, precis som barnen, menar vid samtal att R&T inte var tillåtet på förskolan. Det visar sig intressant nog att barnen trots allt deltar i R&T och att de vuxna, trots sin inställning, tillåter lekar med inslag av R&T så länge de anser att ingen kommer till skada. Det kommer fram i studien att barnens uttryck är det som avgör om pedagogerna uppfattar leken som lekfull eller aggressiv och begreppet ”play face” används för att beskriva detta uttryck. Enligt Tannocks (2008) studie efterfrågar pedagoger mer kunskap om och riktlinjer kring hur de bör agera i förhållande till R&T i förskolan.

3.7 Sammanfattning – Tidigare forskning

Av tidigare forskning framgår att barns fria lek är av betydelse för deras utveckling (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006) vilket, i kombination med att fysisk lek ofta begränsas av vuxna, motiverar vikten av forskning inom området. Den forskning som valts ut här beskriver varför fysisk lek behövs (Pellis & Pellis, 2007; Bjorklund & Brown, 1998; Reed & Brown, 2000; Lindsey & Colwell, 2013; Veiga, de Leng, m. fl., 2017), men visar också på dess negativa konsekvenser (Veiga m. fl., 2020). Vidare vet vi att åldern spelar in när det gäller typ av fysisk lek (Tannock, 2011; Reed & Brown, 2000; Pellegrini & Smith, 1998) och samtidigt framkommer att miljön har stor betydelse för barnens ”affordance” (Gibson, 1979; Storli, 2021; Sandseter, 2009; Hart & Tannock, 2013). Det finns forskning som jämför pojkars och flickors fysiska lek (Nordmo & Meland, 2021; Tannock, 2011) och det visar sig också att det skiljer sig i bemötande gentemot den fysiska leken beroende på pedagogens kön (Nordmo & Meland, 2021). Till sist framkommer att pedagoger bedömer aggressionsnivåer hos barn olika beroende av kontext (Hart, 2016), att ”play face” (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) är ett verktyg för vuxna för att skilja aggression från lek samt att pedagoger (och barn) har en komplicerad relation till fysisk lek då de inte agerar enligt sina uttalade värderingar (Tannock, 2008). För att komplettera den gedigna forskning som finns på området ämnar denna studie ta reda mer om pedagogernas faktiska aktioner och avsikterna bakom. Medan Tannock (2008), vars studie

bygger på en liknande metod, redovisar hur pedagogerna uppfattar den fysiska leken fokuseras här i stället vad pedagogerna *gör* för att främja alternativt motverka fysisk lek. Vidare menar Tannock (2008) att "play face"-begreppet (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) används av nordamerikanska pedagoger för att bedöma barns aggressionsnivå och denna studie kan bidra med en djupare förståelse för vilken funktion "play face" (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) har och skulle kunna ha, studerat i en svensk kontext. Sandseter (2009) gör en jämförande studie men både hon och Storli (2021) har använt sig av observationer i en nordisk kontext vilket kan liknas vid vår metod. Det som vår studie tillför är att beskriva barnens "affordance" (Gibson, 1979) i förhållande till de vuxnas ageranden snarare än miljön i sig. Ytterligare en intressant aspekt vid jämförelse med Storlis (2021) studie är att man i den aktivt väljer att utelämna barn med särskilda behov. I innevarande studie är barn med särskilda behov inkluderade vilket bidrar med en nyanserad bild av pedagogernas komplexa villkor och dilemman.

4 Teoretisk referensram

Eftersom varje forskare eller student påverkar resultatet av sin studie genom att gå in med sina erfarenheter och uppfattningar, behövs tolkningsramar för att forskningen ska bidra med något som är av värde för andra. En teori ger forskaren vägledning i hur ett material kan analyseras och bidrar strukturerat med ett sätt att se på världen (Svensson, 2015). Detta leder till att forskarens egna tolkningar och uppfattningar begränsas till förmån för en, med övriga forskare, gemensam tolkningsram. Den teoretiska referensramen kan ses som ett sätt att skapa systematik vid empiriska studier. Vidare är den teori man väljer att analysera sina data utifrån nära kopplad till studien på så sätt att den finns med i allt ifrån hur frågeställningar formuleras till hur ett resultat tolkas (Åkerblom m. fl., 2020). För att avgöra vilken teori som bäst ger svar på de frågor och funderingar som föranledde denna studie övervägs flera övergripande teorier. Vi väljer i stället att skapa en teoretisk referensram i form av ett antal teoretiska begrepp som ramar in studiens syfte. Dessa begrepp är Fysisk lek, "Play face", "Affordance" och Lågaffektivt bemötande till vilka det ges en närmare förklaring nedan.

4.1 Fysisk lek

Fysisk lek, ett begrepp som fokuseras inom både pedagogik- och psykologiforskning, är ett brett begrepp som tolkats och definierats på olika sätt. Pellegrini & Smith (1998) delar upp den fysiska leken i tre kategorier. Den första kategorin, "rhythmic stereotypes" handlar om rytmiska rörelser, exempelvis att barnet gungar med kroppen eller sprakar med en fot i luften. Den andra kategorin, "exercise play" innebär fysisk rörelse, exempelvis att springa eller klättra medan den tredje kategorin, "rough and tumble play" (R&T), innebär fysisk lek med närkontakt som exempelvis brottning. Det som skiljer de senare två kategorierna åt är att R&T utövas i interaktion, alltså i gemenskap mellan barn eller mellan barn och vuxna, medan "exercise play" kan utövas ensam *eller* i grupp. I denna studie relaterar vi till båda de senare kategorierna eftersom vi involverar springa och klättra i vår definition av fysisk lek, men med kriteriet för R&T, att leken ska involvera fler än ett barn. Till skillnad från Pellegrini & Smith (1998) har Tannock (2011) valt att inkludera exempelvis spring- och klätterlek i sin definition. Hart (2016) använder sig av paraplybegreppet "playful aggression" i sin studie där hon menar att riskfylld lek, superhjältelek, helkroppsslek och krigslek ingår men också R&T utifrån bland annat Tannocks (2008) definition. Storli (2021) hänvisar till Hart & Tannocks (2018) gemensamma definition av R&T och bidrar till en djupare förståelse för begreppet genom att kategorisera enligt; (1) jagalekar, (2) helkroppsslek utan fysisk kontakt, (3) helkroppsslek med fysisk kontakt och (4) låtsasbråk. Fysisk lek definieras i denna studie som lek där fler än ett barn är frivilligt involverade i någon typ av gemensam fysisk aktivitet, ofta men inte alltid, med närkontakt

inkluderad. Den definition som ligger närmast vår är Hart & Tannoeks (2018): ”verbally and physically cooperative play behavior involving at least two children, where all participants enjoyably and voluntarily engage in reciprocal role-playing that includes aggressive make-believe themes, actions, and words; yet lacks intent to harm either emotionally or physically” (2018, s. 108).

4.2 ”Play face”

”Play face” är ett begrepp som förekommer i flera studier av R&T, såväl inom psykologin som inom pedagogiken. Reed & Brown (2000) bygger vidare på det Harlows (1962) utifrån sina studier på apor beskriver som ”play face”, nämligen en öppen mun och blottade tänder. Reed & Brown menar att samma uttryck finns hos barn involverade i R&T men de använder det i kombination med leenden och skratt som en tydlig signal om att det handlar om lek. Tannock (2008) beskriver ”play face” som ett glatt uttryck och konstaterar att detta uttryck borde ha en central roll i en önskvärd reflektion och diskussion kring hur man väljer att bemöta R&T. Vi har valt att använda detta begrepp som stöd under våra observationer och i analysprocessen eftersom vi anser att uttrycket hos barnen har en central roll i pedagogernas bedömningar av barns fysiska lekar. Vi definierar ”play face” som ett lekfullt och/eller glatt minspel. Något som komplicerar bedömningar utifrån ”play face” är att barn, som Reed & Brown (2000) också konstaterade, ibland grimaserar eller visar tänderna som en del av leken och det finns tillfällen där man inte direkt kan avgöra om barnet är lekfullt eller aggressivt. Vidare kan ett barn som exempelvis morrar upplevas olika av olika barn, ett barn kan uppfatta morrarandet som lekfullt medan ett annat kan uppfatta det som hotfullt. Alltså är begreppet flytande och pedagogernas bedömningar är momentana vilket vi tolkar som att pedagoger hela tiden behöver omvärdera sina bedömningar och beslut.

4.3 ”Affordance”

James J. Gibson (1904-1979), som myntat ”theory of Affordance” var en amerikansk psykolog som var verksam under senare delen av 1900-talet (Nationalencyklopedin, u.å). Enligt Gibsons (1979) handlar ”affordance” om vilka möjligheter en miljö erbjuder den individ som vistas där. Det kan också vara kopplat till ett objekt i den mening att det är de möjligheter en individ ser med ett objekt som utgör dess ”affordance”. I vår tolkning av begreppet tar vi hänsyn till både fysisk och psyko-social miljö. Som exempel kan ett rum som är avsett för konstruktionslek och är fullt av byggmaterial bjuda in vissa barn till endast konstruktionslek, medan andra barn ser helt andra möjligheter. För ett barn kan en byggkloss bli ett svärd och för ett annat en trollstav. Den psyko-sociala delen handlar om att det kan finnas regler och restriktioner kring hur man får använda en miljö eller hur och var man får använda ett material vilket riskerar leda till att möjligheterna med ”den magiska byggklossen” begränsas. Begreppet används i denna studie för att beskriva hur pedagogernas inverkan på leken påverkar barnens handlingsutrymme och möjligheter.

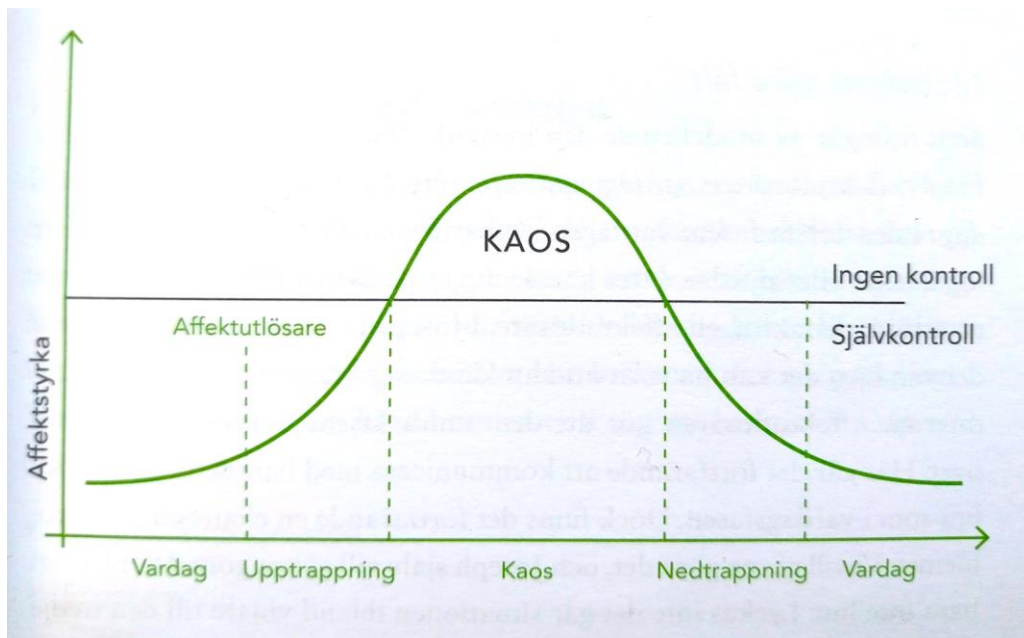
4.4 Lågaffektivt bemötande

Lågaffektivt bemötande är ett forskningsbaserat förhållningssätt som utformats av psykolog och författare Bo Hejlskov Elvén. Det är ett vedertaget begrepp inom förskole- och skolpraktik och syftar till att underlätta vid bemötande av barn med ”beteendeproblem”. I stort innebär lågaffektivt bemötande att man i mötet med barn som har lätt att gå upp i affekt, strävar efter att hålla nere affektnivån hos sig själv eftersom affekt smittar (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Vi har valt att utgå från det lågaffektiva bemötandet i analysen, dels på grund av att vi själva ser det som användbart verktyg i bemötandet av barn i förskolan, dels för att det sätter de medverkande pedagogernas tankar och handlingar i ett sammanhang. Metoden bygger på

sjutton olika principer och nedan beskrivs några av dem, valda utifrån vilka som är mest användbara för vår analys.

Vuxna lär sig oftast av sina misstag medan ett barn kan misslyckas om och om igen utan att ge upp. Ett bra exempel på det är att ett barn som håller på att lära sig gå ställer sig upp om och om igen tills det hittar balansen och det är först när barnet lyckas som lärandet sker. Det har visat sig, menar Hejlskov Elvén & Edfeldt (2017), att det barn som fått förutsättningar för att lyckas i barndomen tidigast vid elva års ålder börjar lära sig av att misslyckas. Författarnas slutsats är att eftersom ett barn inte lär av att misslyckas är det meningslöst att tillrättavisa och säga nej. Det som bidrar till lärande är när barnet får bekräftelse på det hen gör rätt.

För att kunna uppföra sig, och med andra ord samarbeta med en vuxen behöver ett barn ha kontroll över sig själv och alla barn strävar efter att uppföra sig (Hejlskov Elvén & Edfeldt, 2017). Om barnet inte har kontroll över sig självt och sina känslor kommer hen att ta till nödvändiga strategier för att få tillbaka kontrollen. Om någon motarbetar detta, exempelvis genom att ställa för höga krav på barnet, riskerar självkontrollen att minska och affekten öka ytterligare. Affektutbrottsmodellen som först togs fram av Kaplan & Wheeler (1983) illustrerar fenomenet (Figur 1). I en konfliktsituation kan man ofta identifiera en affektutlösare vilket innebär något som pressar individen, exempelvis för högt ställda krav. Kurvan visar att när affektstyrkan går upp, efter affektutlösaren, närmar sig individen gränsen till att förlora sin självkontroll. En individ som har förlorat självkontrollen, som befinner sig i kaos, saknar förmåga till att samarbeta. Affekten behöver gå ner innan individen återfår självkontroll och åter går att påverka. Innan affekten gått ner till vardags-nivå, när individen befinner sig i nedtrappningsfas, är den extra känslig för nya affektutlösare och det är först när den befinner sig på vardags-nivå som situationen kan anses vara stabil.



Figur 1. Affektutbrottsmodellen (Hämtad från Hejlskov Elvén & Edfeldt (2017))

Hejlskov Elvén & Edfeldt (2017) utgår från Tomkins (1962, 1963, 1991) och Hatfield m. fl. (1993) när de konstaterar att affekt smittar. Affekt innebär upplevelsen av en känsla. Affektsmitta kan exemplifieras med att de flesta människor har lätt att bli glada när någon annan är glad och arga när någon annan är arg. Små barn påverkas mycket av andras känslor, men

med åldern blir förmågan att skilja på sina och andras känslor bättre. Eftersom människor påverkar varandra med sina känslor kan pedagoger bidra till att hålla affektnivåerna hos barn nere genom kroppsspråk, tonläge och genom att använda miljön på rätt sätt (Hejlskov Elvén & Edfeldt, 2017). Sammanfattningsvis riskerar förlust av självkontroll kännas som ett misslyckande för ett barn. Eftersom man inom det lågaffektiva bemötandet strävar efter att motverka barns känsla av misslyckande är det viktigt för pedagoger i förskolan att ha koll på vad som fungerar som affektutlösare hos barnet samt att hålla nere den egna affekten med tanke på att affekt smittar.

4.5 Sammanfattning – Teoretisk referensram

Eftersom det finns flera begrepp och definitioner som beskriver det vi valt att kalla fysisk lek definieras och kontextualiseras begreppet ovan i syfte att använda det som beskrivande begrepp vid analys av empiri. Detsamma gäller för ”play face” (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) vilket används för att beskriva barnens uttryck med syfte att fördjupa förståelsen för pedagogernas ageranden gentemot den fysiska leken. Att fysisk lek stoppas trots att barnen har ”play face” (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) indikerar att det finns *andra* orsaker till att leken stoppas och vissa av dessa orsaker förstås med stöd i det lågaffektiva bemötandet och de begrepp som relaterar till det. ”Affordance” (Gibson, 1979) beskriver vilka möjligheter barnen har i förhållande till miljö, objekt, regler och rutiner. Genom begreppet kan *konsekvenserna* av pedagogernas beslut och handlingar analyseras.

5 Metod och genomförande

Syftet med studien är att ta reda på hur, när och varför den fysiska leken stoppas av pedagogerna och därför används en etnografisk metod i form av observationer. Observationerna kompletterades med intervjuer av personalen på plats om situationer som uppstod, eller om vissa mönster eller metoder som personalen använde sig av och fick då svar på varför dessa metoder användes.

5.1 Etnografisk metod

Denna studie bygger på en kvalitativ etnografisk metod. Kvalitativt etnografisk metod innebär att man studerar en vald grupp, i vårt fall en avdelning på en förskola. Målet med metoden är att skapa sig en så detaljerad bild av objekten som observeras som möjligt (Hellman & Hellman, 2020). Ofta används olika typer av datainsamlingsmetoder, i denna studie innebär det observation och intervju. Kvalitativa metoder ger, enligt Svensson (2015), möjlighet att observera relationer och interaktioner människor emellan. Under vår observation av barnens och pedagogernas kommunikation kring fysisk lek önskade vi ha ett öppet sinne för det som observerades, samt intervju personalen kring händelserna. Metoden var passande för denna studie för att den gjorde det möjligt för oss att observera hur pedagoger agerade i praktiken i stället för hur de tyckte sig agera. Vi förberedde ett observationsschema med en ambition om att öka möjligheterna för att skilja omedelbara observationer från tolkningar (Björndal, 2018). I det skapade vi en kolumn om pedagogernas metoder, och en kolumn om barnens reaktioner i relation till dessa metoder. Vi önskade få syn på om metoderna som idag används lyckas hantera fysisk lek, och om de ger barnen frihet i deras sätt att kommunicera med varandra, samt i leken (se bilaga 1). Vi förberedde även olika frågor att ställa till pedagogerna inför intervjuer om situationer som uppstod. Att ställa frågor till anslutning till situationerna ser vi som en stor fördel med den etnografiska metoden eftersom man delar en gemensam erfarenhet som utgör grund till diskussionen. Att skapa ett observationsschema kan anses vara en deduktiv metod, men schemat användes enbart som grund, då vi koncentrerade oss på de fria observationer i

praktiken, och fyllde schemat i efterhand för att sen ha en lättare tillgång till det som observerades. Vi har under observationen observerat samma scener men skriver egna anteckningar som vi sedan jämförde, och som skulle komplettera pedagogernas upplevelser av händelserna. Även då vi hade skapat förberedelser i form av ett observationsschema och i form av intervjufrågor önskade vi hålla oss vid fri-observation då vi, som tidigare skrivit, önskade observera med ett fritt sinne om det som pågick i förskolan runt fysisk lek. En utmaning i denna studie är att tiden för studien var knapp medan etnografiska studier vanligtvis sträcker sig över en längre period. Denna studie kan ses som en mikro-etnografi på grund av den begränsade tiden men eftersom ett observationsschema användes för att snäva av, kan resultatet trots allt bidra till en fördjupad kunskap inom ämnet. En risk med den etnografiska metoden är att resultatet blir ottydligt men med stöd i de teoretiska begreppen får resultatet ett värde.

5.2 Avgränsningar

Observationen skedde inomhus enbart på en avdelning, på en förskola eftersom vi önskade koncentrera oss på en barngrupp och ett arbetslag. Vi önskade ha fokus på interaktionerna mellan personalen och barnen, och inte på jämförelsen mellan olika avdelningar och förskolor. Eftersom barngruppen och pedagogerna från alla avdelningar samlades utomhus tog vi chansen att observera även andra barngrupper och gjorde intervjuer med pedagoger från andra avdelningar. Hellman & Hellman menar att eftersom etnologiska studier produceras ”tillsammans med” (2020, s. 157) de som observeras behöver en etnolog lära känna verksamheten från grunden och introduktionen i verksamheten är central. Förskolan valdes på grund av lättillgänglighet, och ett enkelt samarbete med personalen då en av oss genomförde sin praktik där. Vi valde att enbart observera en avdelning på grund av tidsbegränsningen, då vi också behövde tid för att analysera våra observationer. Vi observerade dock barngruppen och pedagogerna i utomhus- och inomhus miljöer, då vi ansåg att skillnader i behandlingen av fysisk lek kunde uppstå. Vi observerade gården och utomhusmiljön där vi som observatör, och pedagogerna ansåg att barnen har mer frihet att leka fysiska lekar, då de inte är begränsade av miljön, och där barnen hade olika gruppkonstellationer än i inre miljön.

5.3 Observationsmiljö

Miljön som observerades bestod av två delar: en utomhusmiljö och en inomhusmiljö. Inomhusmiljön innehöll en trerumsavdelning: en allmänrum, en ateljé och ett rum med en glasdörr där barnen fick leka fritt. Den sistnämnda rummet var fri från möbler, utom ett par stolar, vilket gjorde att barnen hade möjligheten att röra sig fritt i sina lekar. Ateljén var delade i två delar, en del med ett bord där barnen kunde pärla och måla, och en del där pedagogerna hade skapat en bil matta, där barnen lekte med bilar och andra föremål. Det stora rummet var delade i mindre delar, personalen verkade ha skapat ”rum i rum” (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). En del av rummet ägnade sig åt bygglekar, där byggmaterialen fanns tillgängligt för barnen. En matta på golvet avgränsade var barnen hade möjlighet att bygga. Bredvid denna matta fanns ett bord där barnen ritade och spelade spel. Ett till bord fanns horisontellt med den första bordet, och definierades som ”pusselbordet”, eftersom barnen pusslade och spelade spel. En till matta befann sig lite längre bort på avdelningen, mellan läshörnet och ritbordet, där barngruppen brukade ha samling, men där barnen även tog med sig byggmateriel. Barnen provade dessutom på fri lek och fysisk lek då mattan tillät fria rörelser. Sist hade pedagogerna skapat en ”läshörna, där barnen kunde sitta på en soffa och plocka själva böcker från hyllor som satt fast på väggen. Detta hörn var även populärt med doktor-lekar, då barnen ofta lekte doktor-patient i detta hörn. Avdelningarna delade dessutom ett gemensamt rum som kallades för ”bron”, på grund av att rummet var en bro mellan avdelningarna. Barnen lekte på bron i mindre grupper då de delades

av pedagogerna. Där fanns också ett antal rum i rummet som barnen använde i sina fantasilekar.

I utomhusmiljön möttes alla avdelningarna på förskolan på en stor gård. På gården fanns en gunga, två rushkaner med klätterställena, ett klätterställe, två små stugor, en sandlåda, samt träd som kallades för "skog" av barnen, och tre större träd som barnen brukade klättra i. Gården var väldigt stor, och innehöll flera hörn där barnen ibland gömde sig för att leka ifred. Gården var också delad i olika delar, där barnen kunde leka fritt och använda sig av materialen som fanns nära dem. Barngruppen som observerades var mellan 3 och 5 år gamla. Personalgruppen bestod av två förskollärare och en barnskötare. Eftersom barngrupper från olika avdelningar var blandade utomhus valde vi där att intervjua pedagoger från andra avdelningar.

5.4 Genomförande

Vi observerade interaktionerna mellan pedagoger och barn där gränsen för den fysiska leken ansågs passerad av pedagogerna. Dessa situationer antecknades med hjälp av ett observationsschema där vi förberedde olika kolumner för reaktioner vi förväntade oss observera i förskolan, både från barnens som från personalens sida. Syftet med skrivandet under observationen var att kunna studera situationerna i efterhand, och få syn på olika situationer där leken ansågs ha passerat en gräns, och för hur pedagogerna reagerade och tänkte kring detta. I observationsschemat fanns möjlighet att justera i efterhand. I analysen av de observationerna granskades hur pedagogerna agerade i situationer där de avbröt leken, och hur barnen reagerade på de vuxnas inblandning. Intervju av personal gjordes efter observationerna, och observationsschemat användes som grund till frågorna vi ställde personalen. Under själva intervjun, som gjordes spontant efter att ha observerat en specifik situation, antecknade vi personalens svar, för att sedan kunna återkomma till deras svar under analysen.

Vi befann oss i förskolan under fyra olika tillfällen, eller fyra olika dagar, och valde skilda tider på dagen. Vid ett tillfälle gjordes observationen på förmiddagen, vid ett annat under eftermiddagen, och vid de två sista under hela dagen. Tiderna valdes då det önskades få en så bred syn på verksamheten som möjligt, och på grund av att förskolan genomför olika rutiner och aktiviteter beroende på tiden på dagen.

5.5 Etnografisk analys

Vid analys av materialet läste vi igenom varandras anteckningar, och jämförde innehållet. Då man observerar samma situation kan man ha olika intryck av det som hände (Björndal, 2018). Analysen startade redan under observationerna. Vi diskuterade vad vi fått syn på, och om dessa observationer rymdes inom ramen av det vi önskade få svar på. Detta är det första av tre steg i en etnografisk analys enligt Hellman & Hellman (2020). Det andra steget handlar om att se detaljer och hitta mönstret utan att förlora helhetssynen. Vi valde att, utifrån vårt observationsschema, använda oss av mindmaps för att skapa teman. Genom att skapa en "tankebubbla" för varje observation/intervjusvar fick vi en tydligare bild av materialens innehåll och kunde förflytta dessa mellan teman vid behov. I det tredje steget, som handlar om att koda materialet och koppla ihop det med övriga delar av studien, valde vi ut exempel som motiverade valet av tema. Hellman & Hellman (2020) menar att den etnografiska analysen är en flytande process där det insamlade materialet kan påverka teorin samtidigt som teorin utgör underlag för hur materialet tolkas. I denna studie tillkom begrepp inom det lågaffektiva bemötandet under arbetets gång eftersom vi såg ett behov av att teoretiskt beskriva pedagogernas förhållningssätt. Den teoretiska referensramen användes för att skapa en röd tråd och en djupare förståelse, för att se samband samt för att kategorisera materialet.

5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att visa på en studies kvalitet används begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet (Pramling, 2020). När det gäller validiteten hos en etnografisk studie finns, enligt antropologen Sanjek (Hellman & Hellman, 2020), tre kriterier som ger hög kvalitet. Kriterierna är etnografens väg, fältanteckningarnas bevisbörda samt teoretisk tydlighet. *Etnografens väg* innebär att forskaren är beskrivande och öppen med hur forskningsobjektet valts ut. I denna studie görs detta i avsnittet avgränsningar. Vidare innebär *fältanteckningarnas bevisbörda* att man tydliggör länken mellan sina anteckningar och den etnografiska analys som görs utifrån dem. Här ska forskaren förklara varför materialet valdes och hur (Hellman & Hellman, 2020). I denna studie har allt material inte redovisats utan fokus lades på de delar av observationen som tydligast beskrev de mönster som analysen ledde fram till. Vi är tydliga med vad som är våra tolkningar och neutrala observationer, och vad som var respondenters eller forskares ord och tolkningar. En av anledningarna till att vi valde den etnografiska metoden är att vi önskade få en helhetsbild och att pedagogernas röster skulle belysas. Vi är medvetna om att det som i analysen beskrivs som respondenternas röster är påverkade av våra tolkningar. Våra tolkningar bygger på en förståelse för förskolans verksamhet, eftersom vi båda har erfarenhet från arbete och praktik i förskolan. Med *teoretisk tydlighet* menar Sanjek (Hellman & Hellman, 2020) att man kan se att forskaren genomgående i texten utgår från en teoretisk grund. I denna studie redogörs för fyra teoretiska begrepp där fysisk lek, ”affordance” (Gibson, 1979) och ”play face” (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) förekommer i tidigare forskning kopplad till forskningsområdet medan det lågaffektiva bemötandet används kompletterande för att se mönster i pedagogernas ageranden. När det gäller reliabilitet ser vi det som möjligt att göra likande observationer och intervjuer på andra förskolor och eftersom ett observationsschema användes kan detsamma användas igen. Eftersom exempelvis utbildningsnivå, personaltätet, barnantal, inriktning och miljö är olika mellan förskolor kan resultatet skilja sig trots att samma metod används. Dock tror vi att studiens resultat och slutsatser kan bidra till en ökad medvetenhet hos pedagoger generellt. En längre etnografisk studie hade ökat generaliserbarheten och möjliggjort för att titta på fler aspekter, exempelvis hur barnen reagerar på pedagogernas gränssättning. I denna studie observerades barnens reaktioner endast för att sätta pedagogernas ageranden i ett sammanhang.

5.7 Etik

Vi skickade en blankett (se bilaga 2) till barnens vårdnadshavare för att be om tillåtelse att observera deras barn, eftersom vi önskade följa samtyckeskravet enligt de forskningsetiska principerna. En personal på förskolan informerade dessutom alla vårdnadshavare i förväg med hjälp av unikum, samt pratade med barnen om vårt besök. Detta för att uppfylla informationskravet, (Vetenskapsrådet, 2002). Gällande personalen presenterade vi oss och bad om att få intervju dem. Vi presenterade temat för arbetet, och vad som observerades. Vi noterade inga namn på vare sig barnen, personalen eller förskolan, och följde då konfidentialitetskravet, vilket innebär att individernas anonymitet ska bevaras (Vetenskapsrådet, 2002). Allt material som samlas delas endast mellan oss forskare och används för att besvara studiens forskningsfrågor, enligt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Allt material som inte används i uppsatsen raderas då forskningen avslutas (Hellman & Hellman, 2020).

Med barnen i förskolans verksamhet arbetar vanligtvis förskole assistenter, barnskötare, förskollärare och specialpedagoger. Yrkesrollerna innebär olika utbildningsnivå och olika ansvar och varje förskola har olika upplägg och ansvarsfördelning. Enligt läroplanen (Lpfö18) är förskollärare ansvariga för det pedagogiska innehållet i verksamheten. Samtidigt förväntas

hela arbetslaget dela på ansvaret för att bedriva undervisning eller kanske hellre beskrivet, stötta barnen i deras lärande. Vi anser att lärande inte behöver vara kopplat till undervisning utan är något som sker kontinuerligt i en förskolans verksamhet. Oavsett yrkestitel är de som arbetar med barnen ansvariga för att stötta barnen i deras utveckling och lärande. Vi kommer att benämna alla inblandade vuxna som "pedagoger", i brist på annat begrepp. Om det vid enstaka tillfälle tillför något till sammanhanget, skiljer vi på de olika yrkesrollerna. Vi avsåg inte lägga fokus på skillnaden mellan professionerna i förskoleverksamheten, specifikt mellan barnskötare och förskollärare. Vi upplever att verksamheten kan bestå av en viss hierarki mellan yrkesrollerna, och ville undvika att resultaten på vår studie skulle tolkas enligt denna hierarki. Vi valde därför bort denna aspekt.

På grund av att vi väljer att få med genusaspekten i vårt arbete har vi valt att specificera att alla pedagoger på avdelningen är kvinnor, och skriver därför "hon" i hela arbetet då vi refererar till personalen.

6 Analys

Det visar sig att pedagoger använder sig av diverse olika strategier för att framför allt undvika och förebygga, men också, till viss del, främja fysisk lek i förskolan. Det verkar, hos pedagogerna, finnas en stor medvetenhet kring barnens behov av gemensam fysisk lek, men vår tolkning är att det samtidigt finns en viss frustration eller uppgivenhet över vilka förutsättningar de har för att möta behoven. Materialet från denna undersökning speglar förskolans komplexa verklighet, och det finns inte *ett* svar eller *en* perfekt strategi, utan bakom pedagogernas handlingar ligger en bedömning utifrån många olika parametrar.

För att svara på *hur* pedagoger agerar gentemot den fysiska leken, alltså vilka strategier de använder, har vi skapat tre kategorier som visar på olika angrepps- och förhållningssätt. Dessa kategorier är; indirekt påverkan, direkt påverkan samt ingen påverkan. Inom ramen för dessa kategorier ges också svar på *när* pedagogerna agerar och *varför* de agerar som de gör. Materialet visar vidare att det görs ett förebyggande arbete för att undvika situationer där barn skadar sig eller hamnar i bråk vilket vi menar leder till att barnens "affordance" (Gibson, 1979), det vill säga barnens handlingsutrymme, i den fysiska leken påverkas. Till sist visar det sig vid analys av materialet att bedömningar utifrån det individuella barnet är centrala i pedagogernas ageranden samt hur kontexten spelar in. I analysen redogörs för hur detta visat sig.

6.1 Pedagogernas angrepps- och förhållningssätt

När vi möter en av förskollärarna första gången och presenterar vår studie uttryckte hon att det skulle vara bäst att fokusera observationerna till utomhusmiljön eftersom barnen inte tillåts leka fysiska lekar inomhus. Det är en intressant kommentar eftersom den redan i starten satte fokus på barnens "affordance" (Gibson, 1979) i inomhusmiljön, och det faktum att barnen är begränsade i denna. Studien visar på ett antal olika sätt som pedagoger agerar på i förhållande till barnens fysiska lekar och de bakomliggande orsakerna till att de agerar som de gör är flera. Här redogörs för tre olika kategorier som beskriver sätt att agera på i förhållande till den fysiska leken. Kategorierna inkluderar också varför pedagogerna väljer att agera som de gör, både utifrån specifika situationer och i stort samt hur barnen reagerar på pedagogernas ageranden.

6.1.1 Direkt påverkan

Med direkt påverkan menar vi exempelvis att en pedagog fysiskt eller verbalt försöker stoppa barnen från att bedriva sin lek. Det kan handla om att de ställer sig i vägen eller säger nej. Situationer observeras där vår tolkning är att pedagogerna säger nej för att de antingen har fokus

på något annat och kommer in "sent" i situationen eller att de för tillfället inte har tillgång till någon annan strategi på grund av exempelvis dagsform eller energinivå. Det framgår av studien att fysisk lek är mer accepterad utomhus men även där händer det att barnen blir hindrade. Ett exempel på detta är:

En pedagog stod vid en gunga tillsammans med fem barn. En bit bort satte sig ett barn på ett annat varpå pedagogen sa att de ska sluta sitta på varandra. Vi som observatörer tolkade att barnen hade "play face", alltså ett lekfullt uttryck. (Fältanteckning dag 1)

Eftersom pedagogen inte följer upp situationen och låter barnen fortsätta leken tolkar vi tillsägelsen som slentrian, alltså något som sker i farten då hon egentligen har fokus på något annat. Vi kommer senare in på att barnen som individer och deras dagsform avgör hur de vuxna agerar men det finns också en tendens till att *pedagogernas* dagsform och energinivå påverkar. En pedagog kan vara väldigt tillåtande vissa stunder men inte i andra.

Tre barn lekte tillsammans inomhus i det lite större utrymmet och snurrade runt på rumporna. Pedagogen sa till barnen att inte göra så med förklaringen "kommer du ihåg att du sparkade till någon en gång när du gjorde så?". Pedagogen tog med sig barnen och satte sig och pusslade vilket innebar att barnen gick från en fri barnstyrd lek till en vuxenstyrd aktivitet. Pedagogens förklaring till varför hon stoppade var densamma som hon gav till barnen, att det är stor risk att någon skadar sig. (Fältanteckning dag 2)

Samma pedagog som i exemplet ovan lät en annan dag minst fyra barn jaga varandra på mattan inomhus under en längre stund, vilket av oss tolkas som en situation med större risk för skada än den tidigare. Exemplet visar att bedömningen är olika från situation till situation. Vi tolkar det som att pedagogens dagsform påverkar men det finns fler faktorer. Det visar sig under en intervju att pedagogen i fråga ville stoppa leken; när risken blev stor att någon kom till skada, när ett barn som har låg tröskel till att gå upp i affekt deltar i leken, av respekt för andra barn som kan störas samt när hon hör "att det inte håller många minuter till". Vidare beskriver pedagogen hur hon samtidigt som hon stoppar lekar av skälen ovan strävar efter att släppa och låta barnen hantera situationer själva.

Direkt påverkan kan innebära att pedagoger stoppar lek, verbalt eller fysiskt. Detta är något som sker dagligen trots att pedagogerna uttrycker en vilja att inte säga nej vilket vi tolkar som en ambition om att inte påverka barnens "affordance" (Gibson, 1979). Nästa kategori beskriver situationer där pedagogerna *inte* hindrar leken direkt utan använder alternativa metoder för att påverka.

6.1.2 Indirekt påverkan

Med den andra kategorin, indirekt påverkan, avses de situationer när pedagogerna på något sätt agerar gentemot barnen utan att säga nej eller avbryta direkt. Det kan handla om att de försöker påverka leken i en annan riktning alternativt styra om till något helt annat, exempelvis genom att dela in barnen i grupper. Det framgår i flera intervjuer att pedagogerna strävar efter att minimera nej-sägande gentemot barnen. Detta tolkar vi som att det finns en medvetenhet kring hur barn påverkas av att få negativa kommentarer, det vill säga en medvetenhet kring hur barn påverkas av att misslyckas (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). När en pedagog gör bedömningen att en lek är på väg åt fel håll men inte vill stoppa eller säga nej krävs andra strategier, nedan redovisas några exempel på sådana.

Situationen började som en fantasifull lek som involverade fyra till sex barn. Det började med att de körde bil, men så småningom övergick det till någon slags spökjakt. Två pedagoger

befann sig i rummet men var involverade i aktiviteter med andra barn. I början var det ganska lugnt, barnen jagades och markerade med slag och sparkar mot varandra men ljudnivån var ganska låg. Leken tog flera sidospår och involverade många barn, bland annat var någon läkare och tog hand om de spökjägare/spöken som blev skadade. När leken pågått en liten stund gjorde en av pedagogerna en markering genom att ställa sig mitt i området där barnen lekte. Hon verkade överväga sina alternativ och tog sedan beslutet att, utöver den kroppsliga markeringen, prata med barnen. Hon började med att fråga vad de gjorde och tillade sedan att "det ser inte trevligt ut när ni sparkar mot varandra". Pedagogerna gick sedan därifrån (satte sig med några andra barn vid ett bord) och barnen fortsatte leka samma typ av lek, eventuellt något lugnare. Succesivt gick intensiteten och ljudnivån upp igen. En annan pedagog frågade de drivande barnen i leken om de behöver kissa, ett eventuellt försök till uppbrott. Leken bryts till stor del upp när en av pedagogerna säger till barnen att städa innan de får leka. Trots att alla barn utom ett följer uppmaningen att städa fortsatte intensitetsnivån hos barnen att vara hög tolkat utifrån kroppsspråk och röstläge. Den första pedagogerna samlar alla barn på mattan och börjar tyst teckna olika instruktioner som barnen ska följa. Detta fångade barnens intresse och samlade gruppen. Efter detta moment delade pedagogerna upp barnen och startade två vuxenstyrda aktiviteter. En av dessa aktiviteter var av fysisk karaktär men innebar lång, stillastående väntan för de flesta av barnen. (Fältanteckning dag 2)

Under denna händelse använder sig pedagogerna av ett antal olika strategier nämligen fysisk inblandning, samtal, förslag på andra lekar, avledning i form av frågan "är du kissenödig?" samt att styra om till annan lek. I samtal med en av pedagogerna ovan berättar hon att hon går in i aktiviteten för att bryta men menar *samtidigt* att hon vill ge barnen chansen att lösa det själva. Kommentaren bekräftar hennes tvekan, att hon avvaktar beror på att hon gör en bedömning av situationen för att sedan agera. Hon beskriver det som "en fin balansgång när man är många barn inomhus på samma yta". En anledning till att hon vill bryta är att hon är orolig för att det ska bli för mycket aggressioner, att risken är stor att någon ska få ont eller bli ledsen. Hon beskriver också hur hon värnar om de lugnare barnen, att samtalet med barnen är viktigt och att de barn som sitter ner och samtalar behöver visas respekt. Vidare anser hon att genom att ge de, som hon kallar dem, "lugna barnen" uppmärksamhet visar man för de som springer runt hur man också kan göra. Situationen och samtalet beskriver en komplexitet när det gäller barnens "affordance" (Gibson, 1979), pedagogerna vill uttryckligen att barnen ska få frihet att leka och utvecklas men denna ambition står emot ett antal andra aspekter som gör att barnens "affordance" (Gibson, 1979) begränsas. Nästa exempel visar på detta.

Tre barn leker med en kulbana i ett större utrymme där en pedagog sitter en bit ifrån med några andra barn. De tre barnen börjar högljutt skratta, sjunga och dansa runt kulbanan. Pedagogerna, som alltså befinner sig en bit ifrån, höjer blicken och frågar barnen om de behöver en kula till sin kulbana. De får en kula och fortsätter leka tillsammans, lite lugnare men fortsatt glatt och delvis fysiskt, bland annat gör ett barn en kullerbytta. (Fältanteckningar dag 1)

Anledningen till att pedagogerna försöker styra om leken tolkas, utifrån andra intervjusvar, vara att ljud- och energinivån inte ska gå upp vilket är en aspekt av hur pedagogerna påverkar barnens "affordance" (Gibson, 1979). En anledning till att pedagogerna vill hålla nere ljud- och energinivån är att de vill skapa en lugn och stressfri miljö. Vidare vill de undvika att enskilda barn går upp i varv eftersom vissa barn får ett oönskat beteende, i form av exempelvis våldsamhet, vid stress (Fältintervju dag 3). Miljön, den fysiska såväl som den psyko-sociala, är enligt affordance-teori (Gibson, 1979) avgörande för barnens val av lekar. Resultaten av studien visar att pedagogerna gör kontinuerliga bedömningar när det gäller hur mycket frihet barnen ges i leken. Vid ett tillfälle observeras fyra pojkar leka krigslek i ett rum med stängd dörr. Ingen pedagog är närvarande i rummet. Genom den stängda dörren kan leken upplevas som en

fungerande fysisk lek utan behov av inblandning från vuxen. Pedagogerna agerar så småningom genom att försöka styra om innehållet i leken, men låter samtidigt barnen fortsätta leka tillsammans i rummet. Under intervjun framgår att pedagogerna inte önskar stoppa eller hindra den fysiska leken men vill i stället rikta den till att handla om något annat än krig. Pedagogerna strävar efter att ge barnen frihet, men en effekt av det är att det skapas en negativt laddad lek. Det är svårbedömt var gränsen för den fysiska leken kan dras utan att barnen förlorar ”affordance” (Gibson, 1979).

6.1.3 Ingen påverkan

Som tidigare nämnts har flera pedagoger i denna studie en ambition om att barnen ska få vara fria att leka fysiska lekar utan inblandning från vuxna. Det framgår att det av olika anledningar kan vara svårt att åstadkomma. I den tredje kategorin, ingen påverkan, ingår å ena sidan situationer då pedagogerna ser och har koll på det som händer men väljer att inte blanda sig i och å andra sidan situationer då det helt enkelt inte finns någon vuxen i närheten. Det senare kan endast relateras till utomhusmiljön.

Det första exemplet visar hur pedagogerna väljer att inte agera under en lång stund men när fler barn ansluter verkar någon slags gräns vara nådd.

Två flickor dansar yvigt och högljutt under åtminstone 10 minuter inomhus utan reaktion från pedagogerna. När två pojkar senare börjar med samma sak, att mima och dansa, delar pedagogerna upp barnen i mindre grupper. (Fältanteckning dag 2)

Under de första 10 minuterna verkar pedagogerna välja att inte agera gentemot leken men när förutsättningarna ändras och fler barn kommer till gör de en annan bedömning. Att de väljer att inte agera kan tolkas bero på att resten av barngruppen inte verkar lägga märke till leken. Vi tolkar detta som att pedagogerna i sin bedömning tar hänsyn till att affekt smittar (Hejlskov Elvén, & Edfelt, 2017) på så sätt att så länge övriga barn inte smittas till att gå upp i energinivå kan leken tillåtas.

Under samma pass observeras en situation där vi tolkar pedagogen som lite disträ alternativt att hon väljer att ignorera situationen.

Tre barn springer fram och tillbaka genom rummet utan tillsägelse från den närvarande pedagogen. Barnen lugnade efter en stund ner sig själva och avbryter leken. (Fältanteckning dag 2)

Det finns tillfällen, i utomhusmiljön, när i princip all personal är involverad i någon typ av aktivitet vilket innebär att de barn som leker fritt delvis står utan stöd alternativt har full frihet eller ”affordance” (Gibson, 1979). Personalen har oftast koll på barnen och är vaksamma när de uppmärksammar fysisk/riskfylld lek men det finns tillfällen då barnen får klara sig själva tills de aktivt tar kontakt med en vuxen, exempelvis när något av barnen blir ledset. Utomhus är acceptansnivån högre än inomhus vilket innebär en högre ”affordance” (Gibson, 1979) för barnen. En pedagog uttrycker att hon tycker att barnen behöver få utforska och träna på att lösa konflikter själva och att pedagoger ofta är för snabba med att stoppa eller blanda sig i fysiska lekar. Samma pedagog går förbi då ett antal barn leker en brottningslek:

Leken börjar med att två barn jagas, brottas och buffar rumporna mot varandra men utvecklas till en lek där en fysiskt större pojke brottas ner tre andra pojkar i tur och ordning. Barnen har ”play face” och skrattar och reser sig upp om och om igen. Pedagogen går förbi en bit ifrån och fäster blicken på leken. Hon verkar göra bedömningen att leken är på rätt sida gränsen

och går vidare. När leken fortgår finns ingen vuxen (förutom observatörerna) i närheten. Leken slutar med att en pojke, som inte var med från början, blir ledsen, eventuellt för att han inte förstår vad leken går ut på och inte är beredd på att bli nedbrottad. (Fältanteckning dag 4)

I exemplet använder sig pedagogerna troligtvis av "play face" (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) för att bedöma barnens lek vilket leder till att leken tillåts fortgå utan vuxen inblandning. Denna situation är intressant också eftersom det faktiskt slutar med att någon blir ledsen. Här kan man tänka sig att barnen får för mycket frihet eller "affordance" (Gibson, 1979) men man kan å andra sidan se det som att denna frihet bidrar till ett lärande i form av insikter gällande sociala koder, olikhet och emotionsreglering (Pellis & Pellis, 2007; Björklund & Brown, 1998; Reed & Brown, 2000).

6.1.4 Sammanfattning – Pedagogernas angrepps- och förhållningssätt

Pedagogerna interagerar med den fysiska leken genom direkt påverkan, alltså, genom att säga nej eller fysiskt begränsa barnen. Genom indirekt påverkan erbjuder de; ny lek, tillför material eller annat till befintlig lek, delar in barnen i grupper, motiverar avbrott med rutinsituationer samt startar vuxenstyrda aktiviteter. Skälen till att pedagogerna väljer att direkt påverka leken är att de vill undvika att någon kommer till skada, att barn med låg tröskel till att gå upp i affekt deltar i leken, att de visar respekt mot de som behöver lugn, samt att de hör att energinivån i leken är för hög. När de i stället väljer att indirekt påverka uppges skälen vara att de vill minska nej-sägande. Vid direkt påverkan begränsas barnens "affordance" (Gibson, 1979) kraftigt medan den vid indirekt påverkan inte begränsas i lika hög grad. I vissa fall påverkar pedagogerna inte leken alls då de antingen *väljer* att ta en passiv roll eller inte är närvarande. I dessa fall blir barnens "affordance" (Gibson, 1979) relativt hög.

6.2 Barnet som individ och kontextens betydelse

Vi konstaterar att pedagogerna inte använder sig av en och samma metod med alla barn, utan har snarare har olika attityder och använder olika metoder beroende på varje barns behov och gränser. Pedagogerna agerar olika beroende på deras upplevelse av barnen som individer. Pedagogerna tar hänsyn till barnens affekt under fria lekmoment, och observerar barnens reaktioner till sina kamrater för att bedöma om leken behöver avbrytas. I dessa fall är relationen som pedagogerna har med barnen central, eftersom personalens kunskap om barnen avgör hur hon kan bedöma om den fysiska leken går överstyr. Personalen bedömer barnen både utifrån sitt så kallade "play face" (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) och utifrån sin upplevelse av deras allmänna mående (exempelvis dagsform, trötthet eller energinivå). En av pedagogerna uttryckte tydligt detta fenomen då hon blir intervjuad om fysisk lek: "Man är olika beroende på vilka barn man har här". Där förklarar en pedagog att hon anpassar sin attityd beroende på vilka barn hon har ansvar för, och anpassar sig utifrån barnens behov samt efter hur barnen fungerar som grupp. Barn anses ha olika möjligheter att röra sig och agera i sin miljö beroende på personalens upplevelse av barnens känslighet för stimuli, och beroende på barnets förmåga att reglera affekt (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017) i sociala sammanhang och i en varierande miljö. Då vi intervjuar en pedagog på avdelningen angående hur de anser att barnen som individer påverkar deras agerande och beslut kring lek, så svarar hon: "Man vet att när ett barn kommer in så blir det kaos", "Man reagerar olika beroende på barnen man bemöter, och utifrån sina egna erfarenheter av barnen". Ett konkret exempel som illustrerar pedagogernas agerande är:

Två barn springer inomhus på en matta. Pedagogerna låter dem göra det. Men då ett tredje barn ansluter sig till leken stoppar pedagogerna leken (Fältanteckning dag 2).

På grund av pedagogernas svar kring individuell behandling undrar vi som observatörer över barnens "affordance" (Gibson, 1979) i situationer som upplevs som en potentiell risk för skada. Vi observerar att miljön spelar en stor roll i dessa fall, då pedagogerna delar barnen i flera olika grupper när hela barngruppen är inomhus. En personal på avdelningen förklarar detta fenomen: "Vi behöver dela barnen när de är inne. En del barn är känsliga för när det är mycket intryck. Det blir för mycket på en liten yta. Man blir rädd för fysiskt våld om det blir överstimulering". Personalen anser att en lösning till att fysisk lek inte ska gå över till fysiskt våld är att separera barnen in mindre konstellationer. Då kan man undvika att barnen triggas av varandra, och de får en annan möjlighet i skapandet av sina lekar, och en större frihet i utforskandet av den fysiska leken.

Pedagogerna uttrycker under en intervju vikten av att inte peka ut barn, men att de i stället vill förebygga situationer som kan uppstå i den fysiska leken. Detta gör de genom att hindra att leken ska ske, eller med hjälp av andra metoder som vi återkommer till senare i analysen. En pedagog uttrycker behovet av att "alltid behöva vara tio steg före" i alla situationer. Pedagogerna på avdelningen måste ständigt omvärdera barnens behov. Både det individuella barnets och gruppens behov kan ändras över tid. Vi observerar att barnen och deras behov varierar utifrån deras mående och utifrån gruppen och miljön de befinner sig i. Personalen uppger under en intervju att metoderna som de idag använder sig av har utvecklats under en längre period, då de anser sig behöva tid för att förstå barngruppens behov. Eftersom barnens behov är olika och pedagoger bedömer situationer utifrån det kan man tänka sig att barn har olika "affordance" (Gibson, 1979). För att bedömningen ska vara rättvis och barnets "affordance" (Gibson, 1979) blir så hög som möjligt behöver reflektion kring barnets förmågor ske kontinuerligt.

Under en intervju med en av pedagogerna uttrycker hon att de ofta inte har tid att reflektera över hur de agerar när det uppstår situationer av konflikter eller våld, eftersom lokalerna är små och barngruppen består av många barn: "Ofta har man inte tid att fundera över varför man gör som man gör. Man gör det som funkar, och reflekterar efteråt. Ibland funderar man tillsammans över hur man gör det bättre" (fältintervju dag 3). Pedagogen uttrycker att hon anser att små lokaler begränsar barnens lek, och att större barngrupper komplicerar personalens roll i leken. Personalen har nämligen inte möjlighet att låta leken ske då den blir fysisk, då pedagogerna är för få, och hinner inte stoppa leken innan den går överstyr. De har inte möjlighet att befinna sig fysiskt nära alla barn i barngruppen, och kan då inte observera hur leken utvecklas. Pedagogerna måste dela deras uppmärksamhet mellan barngruppen som helhet, och individerna, speciellt barn som anses vara utagerande av personalgruppen. Dessa barn har ett särskilt behov av att ha ett närvarande vuxen i den fysiska leken, och i inomhusmiljön då de är känsliga för stimuli, och kan ha svårt att förstå lekens outtalade regler. Under en intervju trycker en pedagog på vikten av att behandla varje barn individuellt utifrån deras behov, och "att behandla alla jämligt är inte att behandla alla likadant" (Fältintervju dag 2). Att pedagogerna, av skälen ovan, inte anser sig ha tillräckliga resurser för att tillåta fysisk lek leder till att alla barn begränsas i sitt utövande av fysisk lek.

En annan faktor vi lägger märke till under lekmoment är att barnens ålder är av betydelse för det de tillåts göra eller inte göra i den fysiska leken. För att illustrera detta ges ett exempel på en lek som sker i tamburen:

Två äldre flickor startade en lek, och en yngre pojke försökte komma i leken, men blev nekad av pedagogerna: En flicka hoppade över en observatör och sprang i korridoren. En äldre pojke försökte ansluta sig till leken och blev nekad av en av flickorna. Han anses vara utåtagerande.

En yngre pojke anslöt sig sedan till leken, och då sa pedagogen till honom att vara försiktig och bad honom sätta sig (Fältanteckning dag 4).

I denna observation konstaterar man att ett barn blir nekad av flickorna som startade leken, då han verkar ses av de andra barn som ett störande moment. Men då ett yngre barn försöker ansluta sig till leken är det pedagogen som sätter stopp, enbart för detta barn. Observationen kan dessutom tolkas utifrån ett genus-perspektiv, då barnen som startade leken är flickor, och barnen som försöker komma med i leken är pojkar. Alltså, man kan tolka pedagogens ageranden kopplat till genus då hon stoppar leken enbart när pojkarna ansluter sig alternativt till ålder då hon stoppar när den yngre pojken ansluter sig.

Till sist konstaterar vi att personalen anser sig vara mer tillåtande med barngruppen då de befinner sig utomhus: ”Jag tänker att man är mer tillåtande ute på gården”. Inomhusmiljön anses av pedagogerna som svårare att acceptera fysisk lek i: ”Jag tror att det handlar mycket om att man tycker själv att det blir rörigt inomhus”. Vi har dock observerat att tillåtande av fysisk lek sker även inomhus, och anledningarna till det utvecklas under nästa tema i analysen.

Sammanfattningsvis verkar pedagogernas sätt att blanda sig i barnens fysiska lek bero på vilka behov barnen som individer har. Vissa fysiska lekar tillåts för vissa barn men inte för andra. De barn som har särskilda behov begränsas mer än andra när det gäller frihet i lek, frihet att välja lekpartners samt tillgång till en varierad miljö vilket minskar deras ”affordance” (Gibson, 1979).

6.3 Förebyggande arbete för att undvika skador och bråk leder till begränsningar i barnens lek

Inom förskolans verksamhet observeras att personalen använder sig mycket av förebyggande metoder för att undvika det som kallas för ”negativ fysisk lek”. ”Negativ fysisk lek” definieras av en pedagog som: ”när vi tycker att det inte är okej”, ”när det kan uppstå att barnen skadar sig”, och ”när det blir mycket tillsägelser”. Vi som observatörer undrar dock vad det är personalen försöker förebygga, om det är våld, stök, kaos eller fysisk lek. Förebyggandet av ”negativ fysisk lek” kan möjligtvis hindra den ”positiva fysiska leken” då metoderna som används och reglerna som sätts kan hindra barnens spontana och fria lek. En metod som observerades är att personalen använder sig av att dela barnen i mindre grupper, då avdelningen består av flera mindre rum, och har även ett gemensamt rum som delas med andra avdelningar. Ett antal få barn väljs ibland för att leka på den gemensamma avdelningen medan resten av gruppen stannade inne på avdelningen. Personalen anser att stimuli och ljudnivå minskar då barnen är delade. Risken för ”negativ fysisk lek” och överstimulering av de barn som personalen upplever som utagerande, minskas: ”Vi är ute lite längre på grund av att vi har barn som är utagerande” (Fältintervju dag 3). Då vi ställde frågan till pedagogerna om det var de som upplevde hög ljud- och energinivå, eller om barnen upplever detsamma, så svarade en av dem: ”Jag tror inte att barnen upplever det lika rörigt som vi pedagoger”, ”Men jag tror att i längden mår de mindre bra av allt stimuli” (fältintervju dag 3).

Barngruppen delas även under vissa moment av dagen, då hälften av gruppen är inomhus, och andra hälften befinner sig utomhus. Personalen anser att leken går över till fysiskt våld oftare inomhus. En av pedagogerna uttryckte i en intervju att hon anser att problemet till tillåtandet av fysisk lek inomhus och varför leken oftare går över till fysiskt våld i denna miljö beror på storleken av barngruppen gentemot antal personal som befinner sig med barnen. Hon anser att det i grund och botten finns ett strukturellt problem, och att barnen skulle ha mer frihet i leken om de vore färre. Personalen menar att de inte alltid hinner vara med fysiskt i barnens lekar,

och har då inte alltid möjlighet att stoppa leken innan det går överstyr. De väljer då att avbryta leken tidigare, eller att dela barnen i mindre grupper så att den fysiska leken aldrig hinner gå över till fysiskt våld. Personalen tar även hänsyn till hur barnen samarbetar, vilket anses förebygga att leken går över i bråk. Vissa barn anses triggas av varandra och har svårare att skapa lek där de får möjlighet att behålla en lugnare stämning, och där deras affekt i stället riskerar gå upp till en högre nivå i affektkurvan (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Denna form av separation kan vi som observatörer argumentera för att det ger mindre "affordance" (Gibson, 1979) till vissa barn men mer till andra. Risken för att leken går över till våld minskas när barnen delas till det som anses vara välfungerande grupper vilket möjliggör mera frihet. En observation som illustrerar detta fenomen observerades i ett rum där barnen hade möjlighet att stänga in sig och leka fritt.

Barnen befinner sig i "disco-rummet" med musik. Rummet är stängd och har en glasdörr och ett fönster. De springer, jagar varandra. De kramar varandra "Hoppar i varandras armar". De fångar varandras armar och ben. Ett av barnen fångar den andras ben. Den tredje barn hjälper sin kompis komma loss. Alla bar ha "play face" och skrattar. Leken verkar ha en organisation där ett av barnen får jaga de två andra. När en blir fångad får hon jaga de andra i stället. Barnet låtsas vara död och klättrar på varandra. De fångar och kramar varandra. De "danskramar" varandra. Barnen rullar på golvet och fångar varandras ben. Pedagogerna låter leken pågå fritt. Leken avslutas då barnen ska till fruktsamlingen (Fältanteckning dag 4).

I denna situation ges barnen en hög frihet och "affordance" (Gibson, 1979) i den fysiska leken. Eftersom barnen befinner sig i ett rum där fri lek tillåts, och de är delade i en grupp som anses av personalen inte ha någon större risk för att gå överstyr får barnen driva och utforska sin fysiska lek helt fritt från vuxenintervention. Denna metod leder till att vissa barn ständigt isoleras från att pröva den fysiska leken med andra barn på grund av deras svårigheter. Dessutom kan grupper bildas inom barngruppen om de mindre konstellationer som skapas av pedagogerna aldrig byts.

Förskolan som institution bygger på att man följer samma rutiner varje dag. Under stora delar av dagen är barnen inte fria att bestämma vad de vill göra utan måltider, samlingar och vuxenstyrda aktiviteter är en stor del av vardagen på en förskola. Utöver det observerades att man skapade styrda aktiviteter, både inomhus och utomhus. På den studerade förskolan är det vanligt att pedagogerna delar upp sig på olika stationer, både inne och ute, där de erbjuder olika typer av aktiviteter för barnen. Barnen deltar antingen i stationerna, som är frivilliga, eller leker fritt på gården. Vid observation av barnens lek konstateras att den enda fysisk lek som läggs märke till är jage-lek i fantasilekar.

Samma fenomen kunde observeras inomhus.

När barngruppen gick inomhus ett av observationstillfällena upplevdes leken som väldigt kaotiskt av personalen så som av oss som observatörer, och en del fysisk lek uppstod, varav jage-lek och spring. Personalen på avdelningen startade då olika stationer, en "bowlingstation" och en "pyssel-station", för att dämpa den hög-energetiska stämning som fanns bland barnen (Fältanteckning dag 3).

I diskussion med personalen om de metoder som används gällande den fysiska leken, och det som möjligtvis är ett undvikande eller förebyggande av den så svarade en personal: "Ibland behöver man gå in och styra själv...så att det inte blir kaos". Dock har vi under flera tillfällen observerat fysisk lek inomhus, trots att pedagogerna inte anser sig tillåta det. Nedan kommer två mindre observationer som vi anser exemplifierar detta fenomen:

Två barn springer i cirklar på mattan. De hoppar sedan och lägger sig på mattan. De dansar med varandra. De verkar imitera varandra. (Fältanteckning dag 3).

Ett barn petar på ett annat barn på huvudet, båda har "play face". Pedagogen låter barnen göra så. (Fältanteckning dag 2).

Då vi diskuterar med specialpedagogen på förskolan uttrycker hon att hon anser att personalen ibland är snabba med att stoppa leken, och anser att barnen är kapabla att hantera konflikter själva då de uppstår. Hon anser vidare att en faktor till varför man inte tillåter så mycket fysisk lek i förskolan är att vårdnadshavarna idag har ett väldigt stort inflytande över förskolans verksamhet, och att pedagoger känner ett behov av att visa sitt pedagogiska uppdrag, men förlorar då lek, såsom fysisk lek eller fri lek som anses se "stökiga" ut. En personal på avdelningen uttrycker en liknande åsikt, och uttrycker en tro på det kompetenta barnet: "när någon styr aktiviteten så tar man ifrån barnet sin kompetens att lära sig själva".

Sammanfattningsvis begränsar pedagoger barns fysiska lek genom att dela barngruppen, anpassa grupperna efter individer, erbjuda lugna och vuxenstyrda aktiviteter samt genom att dela in dagen i dagligen återkommande moment och rutiner. Förskolans verksamhet erbjuder korta stunder av fri lek, ibland längre stunder för vissa barn, men observationerna visar att barnens handlingsutrymme är begränsat under stora delar av dagen på förskolan.

7 Diskussion

Syftet med studien är att ta reda på hur, när och varför pedagogerna avbryter det fysiska leken i förskolan. Den första frågan är; Vilka strategier använder pedagoger för att bemöta barns fysiska lekar i förskolan och hur motiveras dessa strategier av pedagogerna? Analysen visar att de strategier som identifierats är att pedagogerna direkt påverkar leken genom att säga nej eller fysiskt begränsa barnen, att de påverkar indirekt genom att erbjuda ny lek, tillföra material eller annat till befintlig lek, delar in barnen i grupper, motiverar avbrott med rutinsituationer samt startar vuxenstyrda aktiviteter. Strategier identifierats som inte har någon påverkan på leken där pedagogen väljer att ta en passiv roll alternativt inte är närvarande. Vidare konstaterar vi att begränsningen i den fysiska leken är beroende av individanpassning. Vissa fysiska lekar tillåts för vissa barn men inte för andra. En identifierad strategi är att pedagogerna arbetar förebyggande mot skador och bråk genom att begränsa den fysiska leken. Detta görs genom att dela barngruppen och utnyttja olika rum eller delar av rum, erbjuda lugna aktiviteter samt genom att vara närvarande i aktiviteter där barn i behov av extra stöd deltar. Pedagogernas skäl till att direkt stoppa fysisk lek är; att risken är stor att någon kommer till skada, att barn med låg tröskel till att gå upp i affekt deltar i leken, av respekt för andra barn som kan störas samt att de hör att energinivån i leken är för hög. Anledningarna till att pedagogerna ibland i stället väljer att indirekt påverka leken är att de vill minska nej-sägande och därmed minska känslan av misslyckande hos barnen. De strävar också efter att hålla nere ljud- och energinivåer, eftersom de vill skapa en lugn miljö, framför allt inomhus.

Vidare ämnar studien svara på frågan; När anser pedagoger att den fysiska leken har gått för långt och varför? Det visar sig att pedagogernas gräns för när den fysiska leken gått för långt är allt annat än skarp. Det finns inga tydliga strategier som fungerar eller förväntas fungera i alla sammanhang utan kontexten och individuella behov, såväl hos barn som hos vuxna, avgör vilka strategier som används. Samma pedagog kan använda olika strategier i situationer som utifrån sett är av samma karaktär vilket visar uppdragets komplexa villkor. Analysen visar att

pedagoger, på grund av de förutsättningar de har, motarbetar möjligheterna till fysisk lek genom vuxenstyrda aktiviteter vilket påverkar barnens "affordance" (Gibson, 1979).

Den tredje och sista frågan är; Vilka konsekvenser får pedagogernas ageranden i förhållande till den fysiska leken, när det gäller barns handlingsutrymme? När det gäller barnens handlingsutrymme i form av "affordance" (Gibson, 1979), begränsas den kraftigt vid direkt påverkan då pedagogerna stoppar leken helt. Vid indirekt påverkan upplevs pedagogerna skapa utrymme för högre "affordance" (Gibson, 1979) hos barnen, då pedagogen anpassar sig efter deras behov. När pedagogerna inte påverkar leken alls ges barnen full "affordance" (Gibson, 1979) i förhållande till den psyko-sociala miljön medan begränsningarna i den fysiska miljön finns kvar. Den fysiska miljön däremot påverkas desto mer av pedagogernas förebyggande arbete. Över den fysiska miljön har pedagogerna makt, eftersom de bestämmer över hur den ska se ut, vilket riskerar begränsa barnen i deras möjlighet att leka fritt. Barnen blir också begränsade av att pedagogerna delar in barnen i grupper och bestämmer var de ska leka. Handlingsutrymmet påverkas dessutom av pedagogernas individuella bedömningar, då de gör en egen bedömning av vad barn klarar av eller inte.

Av analysen framkommer det att miljön påverkar pedagogernas bemötande av den fysiska leken. De menar att barnen har mer frihet utomhus, då barnen exempelvis får springa och leka jage-lekar. Vi konstaterar dock, vilket också Tannoeks (2008) resultat visar, att personalen tillåter mer fysisk lek än vad de anser sig göra. En intressant tanke utifrån detta är att den fysiska leken accepteras och begränsas i både inomhus- och utomhusmiljöer och studiens resultat tyder på att det snarare är hela kontexten som avgör hur pedagogerna agerar. På förskolan erbjuder personalen stationer utomhus som inomhus, vilket skapar en styrd atmosfär, där barnen inte har samma frihet att skapa och prova på fysiska lekar. En av de få fysiska lekar som sker på gården under dessa styrda moment är jage-lek. En av pedagogerna på avdelningen uttrycker vid ett tillfälle att hon anser att styrda aktiviteter förhindrar barnen att lära sig av varandra, vilket är något som eftersträvasvärt (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006). Hon ser på barnen som kompetenta, och kapabla att lösa konflikter som kan uppstå i leken. Pedagogen anser att då leken alltid är styrd får barnen aldrig möjligheten att lära sig av varandra och att vara självständiga. En pedagog uttrycker att man inte tillåter det fysiska eller fria leken i lika stor utsträckning idag på grund av att dessa lekar inte ser lika organiserade och pedagogiska ut som pedagogstyrd lek. Forskning visar att denna typ av lek kan upplevas av vuxna som kaotisk (Hewes, 2014; Hart & Tannock, 2013). Frågan är varför pedagoger skapar organiserade lekar, och hur dessa organiserade aktiviteter påverkar barnens möjlighet att röra sig och skapa fysiska lekar i sin miljö. Utifrån affordance-teorin kan man argumentera för att när styrda aktiviteter skapas, så minskar barnens "affordance" (Gibson, 1979) i den fysiska leken, eftersom miljön inte tillåter de att skapa någon annan fysisk lek än jage-lek. Miljön är av betydelse för barnens utövande av fysisk lek, vilket också är Storlis slutsats (2021). Vår slutsats är att miljön är en avgörande aspekt när det kommer till om barn tillåts eller hindras i den fria leken.

Pedagogerna på avdelningen uttrycker en vilja att motverka "negativ fysisk lek", vilket definieras som lek som går över till bråk eller fysiskt våld, eller lek som anses gå över gränserna av personalen. Som tidigare redovisats används många olika metoder i förskolan för att motverka dessa typer av lekar. Man kan fråga sig hur så kallad "positiv fysisk lek" påverkas i verksamheten då man försöker förhindra eller minska "negativ fysisk lek"? Vi observerar till exempel att då stationer och pedagogiska aktiviteter skapas för att hindra att leken går överstyr, så försvinner eller minskas det "negativa leken". Då pedagogerna startar egna aktiviteter inomhus försvinner det fysiska leken helt och hållet, och då stationer skapas utomhus så minskar den till jage-lek enbart. Även då skapandet av aktiviteter inte är den enda metod som

används för att motverka det som anses vara "negativ fysisk lek" så syns det en minskning i barnens "affordance" (Gibson, 1979), det vill säga att tillgången till så kallade "positivt fysisk lek" i deras miljöer minskar. Utifrån denna och andra studiers (Pellegrini & Smith, 1998; Tannock, 2011; Storli, 2021; Hart & Tannock, 2018) definitioner av fysisk lek, kan man ifrågasätta benämningen "negativ fysisk lek", eftersom när barnen inte längre har "play face" (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) går det inte längre att kalla lek, utan räknas snarare som aggressivt beteende. Vi tolkar det som att pedagogerna med detta menar att vissa typer av fysiska lekar lättare går över till våld och bråk än andra, som om man till exempel kan jämföra fånge-lekar med jage-lekar, där jage-lekar innefattar mindre fysiskt kontakt än jage-lekar. Man kan tänka sig att pedagogerna skulle kunna ha nytta av "play face"-begreppet (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) i sin bedömning av leken, för att skilja lek från aggression (Tannock, 2008).

Studiens resultat visar att pedagoger är tvungna att bryta lek tidigare än önskat eftersom de inte hinner vara fysiskt närvarande, och då inte har möjlighet att stoppa leken när de anser att den går överstyr. De anser att bristen på personal och de stora barngrupperna är en av faktorerna till varför fysisk lek inte tillåts i förskolan. Pedagogerna anser att barngrupperna idag är väldigt stora, och att detta skapar problem för dem då de inte hinner vara närvarande med hela barngruppen. Det innebär att de inte tillåter barnen att pröva på fysiska lekar, som anses vara mer riskabla än andra lekar. Pedagogerna behöver ibland dela sitt fokus mellan barngruppen som helhet och de barn som anses vara utagerande, speciellt i moment där fysisk lek uppstår. Analysen visar att barnen påverkas av varandras energinivåer vilket kan relateras till affektsmitta (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Även då pedagogerna uttrycker en viss kritik mot styrda lekar används den i inomhusmiljön, då miljön inte anses vara anpassad till fysisk eller högljudd lek. Hart & Tannock (2013) menar att för att leken ska kunna ske på ett säkert sätt är barngruppens storlek av betydelse samt att det finns regler kring vad man får och inte får göra, vilket sammanfaller med vårt resultat. En slutsats är att eftersom bemötandet av barnen är beroende av storlek på barngrupp och personaltäthet samt av pedagogernas relation till barnen är det av största vikt att personalgruppen är stabil över tid och att man är tillräckligt många pedagoger i verksamheten för att fysisk lek ska kunna tillåtas i högre grad än idag.

En av våra slutsatser är att det behövs en balans mellan frihet och stöd men att denna balans är utmanande eftersom det är många faktorer som spelar in. Dessa faktorer är miljön, personaltäthet, barnantal, individuella behov samt gruppammansättning. Forskningen visar att det finns flera anledningar till att tillåta och främja fysisk lek (Pellis & Pellis, 2007; Björklund & Brown, 1998; Reed & Browns, 2000) samtidigt som det finns skäl till att begränsa (Veiga m. fl., 2020). Pedagoger i studien uttrycker att en anledning till att de ofta har vuxenstyrda aktiviteter är att de inte har förutsättningar för att stötta barnen i den fria leken. I utomhusmiljön har barnen på ett sätt större "affordance" (Gibson, 1979) än inomhus men även där finns ett stationstänk vilket riskerar göra att de barn som leker fritt inte har tillräckligt med vuxenstöd. Barnen behöver (Pramling Samuelsson & Johansson, 2006; Hewes, 2014; Hart & Tannock, 2013), och har enligt läroplanen för förskolan (Lpfö18, 2018) rätt till fri lek utan inblandning från vuxna. Trots det visar studiens resultat, precis som Hart & Tannocks (2013) att pedagoger behöver vara nära barn som leker för att kunna stötta när det behövs. Genom att vara nära barnens lek kan pedagoger stötta barnen i deras lärande och minska risken att den fria fysiska leken blir destruktiv.

Energi- och ljudnivå visar sig vara ett centralt tema i orsaken till att pedagogerna ibland stoppar barnens lek. Under flera intervjuer och observationer diskuteras ljud- och energinivå, det visar sig att ljudnivån inomhus är betydande för pedagogernas ageranden i förhållande till barnens

lek. En spännande upptäckt är att det finns långa stunder där barnen leker lugna lekar, även i en lite större barngrupp, men när energi- eller ljudnivån ökar hos något eller några barn upplever vi att energin med stor sannolikhet sprider sig till resten av gruppen. Vi observerar det vi anser vara en snöbollseffekt där barnens energinivåer påverkar varandra, delvis via ljudet som produceras. Detta kan ses som en typ av affektsmitta (Hejlskov Elvén & Edfelt, 2017). Snöbollseffekten kan vara en orsak till att pedagogerna försöker inomhus att skapa en lägre ljudnivå, och en lugnare atmosfär. Lokalerna anses vara små, och barnen får på grund av gruppens storlek mindre fysiskt utrymme, både till ljud och i rörelse. En annan anledning till att pedagogerna försöker hålla ljudnivån låg kan också ligga i att pedagogerna önskar erbjuda en lugnare miljö till barngruppen. Under en intervju, då vi frågar en pedagog om hon anser att de håller ljudnivån låg för barnen eller för oss pedagoger, påstår personalen att ljudnivån är i längden skadligt för barnen, då den skapar en stressig miljö att befinna sig i. Vi tänker också att förskolan en arbetsplats, och en för hög ljudnivå kan ses som ett arbetsmiljöproblem för de som arbetar där.

Begränsningar av den fysiska leken är beroende av individanpassning. Vissa fysiska lekar tillåts för vissa barn men inte för andra. Pedagogerna förklarar att, på grund av deras kännedom av barngruppen, och om barnen som individer har de kunskap om när leken bör avbrytas innan den övergår till bråk. Pedagogerna behöver agera annorlunda gentemot barn som anses vara utagerande och känsliga i denna typ av lek. I analysen framkom att anledningen till att dessa barn behandlas annorlunda är att pedagogerna vill hindra barnen från att gå upp i affekt och därmed skydda dem från misslyckande i form av bråk eller skador. Att de har denna inställning är värt att diskutera eftersom det visar sig att pedagogerna på den studerade förskolan har kunskap om lågaffektivt bemötande vilket skulle kunna vara en anledning till deras inställning till misslyckanden och affekt (Hejlskov Elvén & Edfeldt, 2017). Man kan tänka sig att samma resultat inte skulle visa sig på en förskola där pedagogerna inte har samma kunskap. En slutsats är alltså att kännedom om ett lågaffektivt bemötande skulle kunna vara främjande på så sätt att man förhindrar att fysisk lek går över till aggressivitet men också begränsande eftersom barnen med särskilda behov därmed förlorar frihet och ”affordance” (Gibson, 1979). Det finns inga exakta riktlinjer för när leken bör stoppas och något som också kan konstateras är att reflektionen kring individens förmågor och begränsningar är av största vikt för att barnens ”affordance” (Gibson, 1979) ska vara så stor som möjligt. En annan slutsats är att många faktorer inverkar vid bedömning av fysisk lek och att den fysiska leken ofta stoppas på grund av en icke anpassad miljö, på grund av pedagogernas kunskap om barnens dynamik men också på grund av deras kännedom om individerna.

Barn med särskilda behov (i form av lugn miljö och struktur) har en stor roll när det gäller pedagogernas förhållningssätt gentemot den fysiska leken. Till skillnad från Storli (2021) har vi valt att inkludera dessa barn i studien vilket gett en bred bild av de mångfacetterade dilemman som är en del av förskolepedagogers vardag. Det visar sig vara en stor utmaning att involvera barn med särskilda behov i den dagliga verksamheten samtidigt som man ger goda förutsättningar för fysisk lek. Utmaningarna kring detta är också starkt kopplade till de förutsättningar man har i form av exempelvis personaltäthet i förhållande till gruppens storlek och barnens individuella behov.

Tannocks (2008) resultat visar att nordamerikanska pedagoger efterfrågar tydligare riktlinjer kring fysisk lek. I denna studie kan vi konstatera att det skulle vara svårt att ta fram några generella riktlinjer på grund av att varje förskola, grupp, individ samt situation är unik och pedagogerna gör enskilda bedömningar utifrån individernas och gruppens behov. Man kan

tänka sig att den fysiska leken och dess positiva konsekvenser skulle främjas av att man prioriterar reflektionstid, gemensam och individuell, för personalen. Reflektion är viktig i det avseendet att pedagoger regelbundet behöver omvärdera verksamhetens, gruppens och de individuella barnens behov.

Sammanfattningsvis behövs pedagoger nära barnen för att den fysiska leken ska kunna tillåtas på ett säkert och positivt sätt. Hur bemötandet av den fysiska leken kan och bör se ut behöver diskuteras och reflekteras kring löpande på varje arbetsplats eftersom det är kontext- och individberoende. Pedagoger behöver verktyg eller gemensamma begrepp för att bedöma fysisk lek, exempelvis kan ”play face” (Tannock, 2008; Reed & Brown, 2000) och vad det innebär diskuteras inom arbetslaget. Att lära känna barnen och försöka förstå deras behov är centralt, utan relation finns vare sig förståelse eller tillit. En pedagog beskrev hur hon ofta var fyrkantig och hade tydliga ramar innan hon lärt känna barnen men så småningom, när tillit byggts upp, gav hon barnen större frihet med större ”affordance” (Gibson, 1979) som följd. Hon sammanfattade det målände med “Det går bra att åka fort när man vet hur man bromsar”!

7.1 Metoddiskussion

Under observationen konstaterade vi att flera punkter i vår metod kunde ha förbättrats för att ge ett mer precist resultat. Vi upplevde det som att pedagogerna på avdelningen hade olika förståelse för vårt intresseområde, och att vi hade behövt omformulera våra frågor beroende på vem de ställdes till. Effekten av det blev att vissa pedagoger fick mer utrymme än andra i studien. De utvalda strategierna i observationsschemat var inte så användbara som förväntat men dessa kunde tack vare den frihet som en etnografisk metod ger justeras efterhand. Vi informerade pedagogerna om fokusområdet för observationen. Det finns en risk att detta påverkade resultatet då pedagogerna eventuellt anpassade sitt beteende efter att vi var där.

7.2 Vidare forskning

Ett förslag på vidare forskning vi ansåg vara intressant är effekten av planerade aktiviteter i förskolan, och vilken effekt har de i förskolan, speciellt i förskolor där mycket av aktiviteterna är planerade. Vi anser denna fråga som viktigt på grund av att vi konstaterade en minskning av den fysiska leken under planerade moment, och på grund av att planerade moment kritiserades av personalen under intervjuer.

Eftersom vi observerat en osäkerhet kring krigslekar hos pedagogerna efterfrågas mer forskning kring effekterna av krigslekar och kanske framför allt effekterna av att den fysiska leken begränsas som följd.

Denna studie visar att rutiner och gemensamma/vuxenstyrda aktiviteter utgör ett stöd för pedagoger när det gäller att förebygga bråk och skador men samtidigt blir barnens ”affordance” (Gibson, 1979) begränsad i och med det. Det finns anledning att forska mer kring vad dessa rutiner har för funktion och vad konsekvenserna blir för barnens ”affordance”.

Vi har observerat att barnens fysiska lek inomhus ofta kommer från att de är uttråkade. Intrycket är att barnen ofta får stimulans från en vuxen, framför allt i inomhusmiljö, vilket innebär att de inte tillåts vara uttråkade. När barnen inte tillåts vara uttråkade begränsas de i den fria leken eftersom de inte hinner vara kreativa i skapandet av den. Ett förslag på vidare forskning är hur relationen mellan tristess och fysisk lek ser ut.

Under studien har vi sett ett behov av att observera barnens reaktioner på pedagogernas begränsningar, och en längre etnografisk studie skulle kunna ge en djupare förståelse för detta.

8 Referenslista

- Björklund, D., & Brown, R. (1998). Physical Play and Cognitive Development: Integrating Activity, Cognition, and Education. *Child Development*, 69(3), 604-606.
- Björndal, C. R. P. (2018). *Det värderande ögat, observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Liber.
- DiCarlo, C., Baumgartner, J., Ota, C., & Jenkins, C. (2015). Preschool teachers' perceptions of rough and tumble play vs. aggression in preschool-aged boys. *Early Child Development and Care*, 185(5), 779-790.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton-Mifflin.
- Harlow, H. (1962). The heterosexual affective system in monkeys. *American Psychologist*, 17, 1-9.
- Hart, J. (2016). Early childhood educators attitudes towards playful aggression among boys: Exploring the importance of situational context. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1983-1993.
- Hart, J., & Tannock, M. (2013). Playful Aggression in Early Childhood Settings. *Children Australia*, 38(3), 106-114.
- Hart, J.L.; Tannock, M.T. (2018) Rough play: Past, present, and potential. In *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*; Smith, P.K.R.J.L., Ed.; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2018; pp. 200–221
- Hatfield, E., Cacioppo, J., & Rapson, R. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96-99
- Hejlskov Elvén, B. & Edfelt, D. (2017). *Beteendeproblem i förskolan*. Natur & kultur.
- Hellman, A & Hellman, J. (2020). Etnografi och deltagande observation. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups utbildning AB.
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children (Basel)*, 1(3), 280-301.
- Kaplan, S. G. & Wheeler, E. G. (1983). Survival skills for working with potentially violent clients. *Social Casework*, 64, 339-345.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360.
- Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=400>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). James J. Gibson. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2023, 20 december från <https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/upplagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/james-j-gibson>

- Nordmo, B., & Meland, A. (2021). Tracking possible differences between female- and male staff in promoting physical activity towards girls and boys in the outdoor playground of the kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(4), 577-591.
- Pellegrini, A., & Smith, P. (1998). Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Pellis, S., & Pellis, V. (2007). Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 95-98.
- Pramling, N. (2020). Vad utmärker vetenskaplig kunskap?. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups utbildning AB.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47-65.
- Reed, T., & Brown, M. (2000). The Expression of Care in the Rough and Tumble Play of Boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104-116.
- Sandseter, E. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446.
- Storli, R. (2021). Children's Rough-and-Tumble Play in a Supportive Early Childhood Education and Care Environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10469.
- Svensson, P. (2015). *Teorins roll i kvalitativ forskning*. I Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. [utök. och aktualiserad] uppl.). Liber.
- Tannock, M. (2008). Rough and Tumble Play: An Investigation of the Perceptions of Educators and Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 357-361.
- Tannock, M. (2011). Observing Young Children's Rough-and-Tumble Play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 13-20.
- Tomkins, S. (1962). *Affect, imagery, consciousness Vol. 1 The positive affects*. Travistock.
- Tomkins, S. (1963). *Affect, imagery, consciousness Vol. 2 The negative affects*. Springer.
- Tomkins, S. (1991). *Affect, imagery, consciousness Vol. 4. The negative affects, anger and fear*. Springer.
- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*, 26(1), e1957.
- Veiga, G., O'Connor, R., Neto, C., & Rieffe, C. (2020). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 192(6), 980-992.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Åkerblom, A. Hellman, A., & Pramling, N. (2020) *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. Gleerups.

Bilaga 1. Observationsschema

Observation, Gränser för fysisk lek

Tid, plats, situation	Beskrivning av händelse (objektivt)	Pedagogernas reaktion/agerande: -Avbryter leken utan samtal -Avbryter leken med samtal -Styr om leken genom eget deltagande -Styr om leken genom samtal -Pratar med barnen om deras agerande -Presenterar andra sätt att vara med varandra -Separerar barnen utan förklaring -Separerar barnen med förklaring	Barnens reaktioner: -Bryter upp leken men fortstter tillsammans -Bryter upp leken och går åt olika håll -Fortsätter på samma sätt -Fortsätter med annan lek -Protesterar	Kommentarer pedagog Förslag på frågor: -Hur uppfattade du situationen? -Hur ser du på din roll i situationen? -Vad blev effekterna av ditt agerande? -Varför agerade du som du gjorde? -Hade du velat agera på något annat sätt? I så fall, hur och varför?	Våra kommentarer/tolkningar -Barnens handlingsfrihet? -Barnens uttryck (play face, kroppsspråk)? -Typ av lek (Annan fysisk lek eller R&T play?) -Förskolepersonalens uttryck (minspel, kroppsspråk)
<p><i>Exempel:</i> 08.35 Inne, stora rummet, delad barngrupp, 1 pedagog</p>	<p><i>A springer efter B, kommer från annat rum</i></p>	<p><i>Avb u s</i></p>	<p><i>Fort annan lek</i></p>	<p><i>Blev förvånad och avbröt för att det störde pågående aktivitet i rummet</i></p>	<p><i>play face R&T play (jaga) Barnen avbrutna men i fortsatt lek och glada ped. pratar med barnen på avstånd, ser bestämd ut</i></p>

Bilaga

2.

Blankett

till

vårdnadshavare



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Till vårdnadshavare

Vi är studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi examensarbete i form av en studie. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer i samband med vår datainsamling.

Information om studien

Studiens syfte är att ta reda på vilka strategier pedagoger använder när det gäller fysisk lek mellan barn i förskolan.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverkande i studien innebär att vi observerar barnet i samspel med övriga barn och pedagoger och eventuellt samtalar med barnet om specifika situationer.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskiljas i undersökningen. Vilken stad eller [stadsdelundersökningen](#) genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien

Datum

Barnets namn.....

vårdnadshavares underskrift/er

.....

.....

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

Med vänliga hälsningar

Frida Olrog, E-post: gusolfr@student.gu.se, Telefon: 073-0661056

och

Linné Galle, E-post: gusgalleli@student.gu.se, Telefon: 073-0396155

Kursansvarig är:

Anette Hellman, E-post: anette.hellman@ped.gu.se