

Man måste låta barn göra illa varandra

En studie av lärares syn på våldslekar i
förskolan

Emma Bengtsson & Rikard Nero

Pedagogiska Institutionen

Examensarbete 15 hp

Utbildningsvetenskap

Läraryrket (210 hp)

Höstterminen 2008

Examinator: Daniel Lövheim

English title: You have got to let children hurt each other – A study on teachers
views on violent play in Swedish preschools



Stockholms
universitet

Man måste låta barn göra illa varandra

En studie av lärares syn på våldslekar i förskolan

Emma Bengtsson & Rikard Nero

Sammanfattning

I denna uppsats undersöker vi hur lärare i förskolan tänker om barns våldslekar. Vi genomför intervjuer med sex lärare på två förskolor, och med utgångspunkt i psykologiska och pedagogiska teorier analyserar vi resultatet av dessa. Vi undersöker hur lärarnas syn på våldslekar förhåller sig deras syn på lek generellt. Några av de saker vi söker ta reda på är om lärarna identifierat några genusmönster, vilka orsaker de ser till att barn leker våldslekar, samt hur de ser på sin egen roll som lärare i lek och våldslek. Urvalet av förskolor är gjort med hänsyn till en av våra frågeställningar, då vi vill undersöka om skillnader finns mellan lärare som arbetar i områden med olika social karaktär. Vi har i vår studie bland annat kommit fram till följande: Pedagoger beskriver våldslekar som uttryck för behov som dels kommer inifrån barnet självt och som dels är påverkade av intryck utifrån. TV och dataspel beskrivs som bidragande till det senare. Våldslekar beskrivs också som dels rollekar med krigs- eller våldstema och dels som fysiska bråklekar. I en bredare diskussion mot slutet av uppsatsen för vi en diskussion kring våra resultat i förhållande till begreppet skolkod, i syfte att röna ut de tanke- och handlingsmönster, diskurser om man så vill, som präglar förskolorna. Vi diskuterar där bland annat kring hur attityder till barns våldslekar kan tänkas skilja sig mellan förskollärare och barnskötare, mellan de lärare som arbetar med de yngre och de som arbetar med de äldre förskolebarnen, samt betydelsen av attityden hos chefer och föräldrar. Skillnader i olika närområdets sociala karaktär tycks skapa olika handlingsutrymmen för lärare.

Nyckelord

Våldslek, lek, lekteori, förskola, pedagogens roll, skolkod, psykoanalys, utvecklingspsykologi, genusvetenskap, lekpedagogik, behaviorism

Inledning	1
Bakgrund	2
Litteraturoversikt	5
Några begrepp.....	5
Skolkod.....	7
Ett psykoanalytiskt perspektiv.....	8
Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv	9
Ett behavioristiskt perspektiv.....	10
Ett genusvetenskapligt perspektiv	11
Ett lekpedagogiskt perspektiv	12
Syfte och frågeställningar	14
Syfte.....	14
Frågeställningar	14
Metod	15
Urval.....	15
Urval av områden	15
Urval av förskolor	15
Urval av intervjupersoner.....	16
Intervjumall	17
Genomförande	18
Reflektioner över intervjumetoden.....	18

Analysmetod	19
Reflektioner över analysmetoden	20
Etiska överväganden	20
Prioriteringar	21
Resultat och analys.....	22
Lärarens syn på lek	22
Lärarens syn på våldslek och våld.....	23
Lärarens syn på orsaker till våldslek	25
Lärarens syn på sin roll i våldslek	28
Läraren och föräldrarna.....	31
Sammanfattning	32
Diskussion	34
Konklusion.....	40
Referenser	42

Inledning

Under vår utbildning har vi på olika förskolor stött på många olika tolkningar och förhållningssätt till våldslek, och det var detta som inspirerade oss till denna studie om barns våldslekar. Vi ville studera hur lärare i förskolan ser på barns våldslekar och på sin egen roll i den.

De flesta lärare tycks överens om hur viktig leken är för barnens utveckling och lärande. Men är all lek accepterad? Anses all lek som lika viktig för lärandet? Uppfattar lärare barns våldslekar som lika värdefulla som övriga lekar? Dessa var några av de frågor vi tagit med oss in i uppsatsarbetet.

Den upplevelse vi har av lärarnas syn på lek är att även om de har en genomtänkt uppfattning så kompliceras denna när det förekommer våldsinslag i leken – det uppstår lätt någon form av moralpanik där de teoretiska perspektiven kring vad barns lek fyller för funktion försvinner. När vi gick in i detta uppsatsarbete hade vi vissa föreställningar om vilka resultat studien skulle ge. Vi trodde att en rad olika attityder till våldslekar – alltifrån det väldigt tillåtande till nolltolerans – skulle dyka upp under intervjuerna. Vi trodde att åtminstone ett par lärare skulle visa på en dubbelmoral vad gäller deras inställning till våldslek i förhållande till deras inställning till lek generellt. Utan att avslöja för mycket kan vi säga att vi fått en del av våra föreställningar motbevisade.

Titeln på uppsatsen är inte ett citat, utan fångar andemeningen i ett lite längre resonemang som en av de lärare vi intervjuat för. Den lärare vi kallar A3 säger vid ett tillfälle: ”På något sätt tycker jag att det hör till. Om man aldrig skulle låta barn göra illa varandra, alltså om man skulle kunna ha den kontrollen, då skulle man ju inte heller förstå som vuxen vad som kan hända om man råkar göra illa någon. Man måste ju lära sig på den vägen”.

Bakgrund

Vad är egentligen lek? Hur ska man förklara den? En rad forskare har på olika sätt försökt definiera vad lek är, med helt olika resultat. Det verkar helt enkelt inte finnas någon enhetlig och allmän definition av lek, något som den svenska lekforskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson uppmärksammat. Hon menar att ”det inte/är/så helt lätt att definiera vad lek är. Hur man definierar lek beror på vilken teori om lek man omfattar, hur man ser på lekens roll i barns utveckling, hur man tänker sig att den uppstår och varför den uppstår”.¹ Vilken syn man som forskare eller lärare har på leken är alltså beroende av hur man "ordnar sin kunskap, sin erfarenhet, sina observationer", så att de blir förståliga och bildar en sammanhållen helhet.²

Inom svensk barnomsorg finns sedan lång tid tillbaka en tradition av att betrakta lek som ett viktigt inslag i verksamheten, en verksamhet som idag, till skillnad mot tidigare, styrs av en läroplan, *Lpfö 98*.³ I läroplanen för förskolan fastslås lekens vikt för den pedagogiska verksamheten.⁴

Två pedagogiska inriktningar har framförallt präglat synen på lek i dagens förskolepedagogik. Den första är den tyske pedagogen Friedrich Fröbels teorier om lek som ”det naturliga sättet för barn att uttrycka sig”.⁵ Fröbel har ibland blivit kallad ”den fria lekens fader”, eftersom han ansåg att barn behöver få leka fritt. Fröbelpedagogikens lek var å andra sidan inte så fri som detta epitet ger sken av, då den i hög grad var kopplad till vissa specifika lekmaterial.⁶ Fröbelpedagogiken fick sitt stora inflytande över den svenska barnomsorgen i samband med startandet av Barntädgårdar och Kindergärten i början av 1900-talet. Den andra pedagogiska inriktningen som kommit att prägla synen på lek inom den svenska barnomsorgen, är utvecklingspsykologin, som bland annat genomsytrade socialstyrelsens *Pedagogiska program för förskolan*, som föregick förskolans läroplan.⁷ Inom utvecklingspsykologin ses leken som en del av barns utveckling till vuxna människor, även det psykoanalytiska perspektivet, som beskriver lek som ett sätt för barn att bearbeta omedvetna känslor, samt den kognitiva utvecklingspsykologin, som fokuserar på lek som ett sätt att utveckla sitt tänkande, fick utrymme i det pedagogiska programmet. På senare tid har mycket av forskningen formats av de

¹ Birgitta Knutsdotter Olofsson: *Lek för livet: En litteraturgenomgång av forskning om förskolebarns lek*. Stockholm: LHS förlag, 1989, s. 17.

² Ibid.

³ Gunilla Lindqvist: *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, 1996, s. 49.

⁴ *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98, www.skolverket.se.

⁵ Lindqvist, s. 51.

⁶ Ibid., s. 52.

⁷ Sven Hartman: *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur, 2005, s. 64.

sociokulturella teorierna, vilka betonar kulturens påverkan på barns utveckling, barnet blir utifrån det här sättet att se ett barn av sin tid.⁸

Gunilla Lindqvist menar att teorierna i sin tur påverkat, både vilken roll leken fått i förskolan samt hur pedagogens ser på och förhåller sig till leken.⁹ Eftersom det finns skiftande sätt att se på lek, blir också pedagogens roll olika beroende på vilket perspektiv som är i fokus. Enligt vissa teorier ska barnen lämnas fria i sin lek och inte störas, medan andra menar att pedagogen bör vara en aktiv deltagare i leken. Då inte läroplanen definierar leken blir det inte heller entydigt utifrån vilket perspektiv man som lärare bör se på leken och sin roll i den, vilket innebär att lärarens roll blir långt ifrån självklar. Man kan tänka sig att det finns påfallande skillnader mellan hur olika lärare tolkar, ser på och förhåller sig till leken.

Vi har i denna uppsats valt att lyfta fram fem olika synsätt på lek: Psykoanalytiska teorier, utvecklingspsykologiska teorier, behavioristiska teorier, genusvetenskaplig teori, samt ett lekpedagogiskt perspektiv. Teorier som kan tänkas ha påverkat lärarna i deras syn och förhållningssätt till barns lek.

Torben Hangaard Rasmussen skriver i *Den vilda leken* hur det har skett en idealisering av leken de senaste åren. En idealisering, där endast lekens positiva och rationella sidor lyftes fram, medan man har vägrat att se de egenskaper som inte passat in i bilden, som lekens farliga, vilda, stökiga och våldsamma inslag; lekens irrationella sida, som får pedagoger och föräldrar att ingripa och förbjuda vissa lekar.¹⁰ Charlotte Tullgrens avhandling *Den välreglerade friheten* visar i likhet med Hangaard Rasmussen, att det finns gränser för vad barnen tillåts leka på förskolorna. Tullgren visar på hur barnens lek regleras bort från lekar med teman som kan uppfattas som otäcka, våldsamma, olagliga eller som på olika sätt stör ordningen på förskolan, mot stillsamma familjelekar.¹¹ På detta sätt sker ett moraliserande, i vad som ska ses som "god" respektive "dålig" lek

Synen på lek har skiftat mycket i historien, från att vara en angelägenhet för alla har det skett en förskjutning till att lek är något som främst är förbehållet barn. Hangaard Rasmussen skriver i sin lekhistorik om hur det alltid funnits en uppdelning mellan "bra" och "dåliga" lekar. Han skriver om hur stökiga och larmande lekar ansågs "anstötliga mot kyrkans ordning", medan andra ansågs karaktärsdanande. Detta var innan leken blev någonting förbehållet barnen.¹²

Winnie Borggaard skriver i en artikel om hur krigslek och barns syn på riktigt krig är två vitt skilda saker.¹³ Detta är också något som upplevs som självklart när det gäller vuxnas förhållande till våld och lek: Paintball, sportskytte och kampsport antas inte göra vuxna människor mer våldsamma "i verkligheten", utan de antas kunna skilja på våldslek och faktiskt våld. När det

⁸ Charlotte Tullgren: *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barnet*. diss. Malmö högskola: Malmö, 2003, s. 21.

⁹ Lindqvist, s. 53f.

¹⁰ Torben Hangaard Rasmussen: *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 13 f.

¹¹ Tullgren, s. 67-80, 112.

¹² Hangaard Rasmussen, s. 9 f.

¹³ Winnie Borggaard: "Krigsleken – ett pedagogiskt problem" i *Krut: Kritisk utbildningstidskrift*. nr 4 1986, s. 8.

kommer till barn tycks moraliserandet ligga i en rädsla för att barn inte ska kunna göra denna distinktion. Detta leder oss också in på synen på organiserad kontra oorganiserad våldslek. Idrotten anses av tradition som något sunt och karaktärsdanande för barn och ungdomar. Inom idrottens ram kan även våldleken bli rumsren. Fäktning, skytte, brottning, etcetera, är aktiviteter där våldet blir rumsrent och rentutav kan anses som något nyttigt och bra. Dessa aktiviteter är också organiserade på samma vis som den vuxna leken. I förskolans värld kan våldleken också få ett utrymme i organiserade former, exempelvis genom kontrollerade brottningsmatcher. .

1970-talet präglades av en kritisk hållning gentemot krigslekar och krigsleksaker, då sådana leksaker påstods ha skadliga inverknings på barn.¹⁴ Idag finns en annan tolerans för våldslekar och vissa våldsleksaker, samtidigt som kritiken mot mediavåldet kvarstår. Såväl leksaker som media producerade för barn ger idag olika våldsteman stort utrymme. TV:s barnprogram och leksaksaffärernas kataloger fylls till stor del av actionfigurer och vapen. Leksaksforskarna Anders Nelson och Krister Svensson menar ”att marknaden för våldsrelaterade leksaker, spel, filmer etc. är betydligt större än den skulle ha varit om leksaksvärlden endast återspeglade det som finns”, det vill säga endast återgav realistiska avbilder av verklighetens våld och vapen.¹⁵ Barn är idag vana kulturkonsumenter. Barns lekvärldar är ofta inspirerade av media. Maria Simonsson åskådliggör i boken *Den moderna barndomen* hur barnen i förskolan skapar sig en egen värld just utifrån olika barnböcker och dataspel.¹⁶ Men en fråga man kan ställa sig är hur konsumtionen av mediavåld gestaltar sig i leken och hur den vuxna världen förhåller sig till detta.

Syftet med denna uppsats är att ta reda på hur lärare i förskolan ser på barns våldslekar. Studien är intervjubaserad. Vi kommer att börja med att gå igenom ett antal centrala begrepp och teorier som knyter an till ämnet. Därpå redogör vi för intervju- och analysmetoder. Sedan följer resultatredovisningen, där vi analyserar de intervjuer vi genomfört med hjälp av de redogjorda begreppen och teorierna. Därefter följer en något vidare diskussion, varpå vi avslutar uppsatsen med en kort konklusion.

¹⁴ Anders Nelson, Krister Svensson: *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber, 2005, s. 122.

¹⁵ *Ibid.*, s. 131.

¹⁶ Maria Simonsson i Gunilla Halldén (red.): *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons, 2007, s. 119-139.

Litteraturoversikt

Några begrepp

Under den här rubriken redovisar vi hur vi använder några begrepp som är centrala för framställningen av vårt arbete. Vi börjar med att reda ett par ord, som kan tyckas vardagliga, men som vi ändå anser nödvändiga att precisera. Sedan behandlar vi *TV- och videovåld* samt begreppet *skolkod*, varpå vi redogör för de fem olika perspektiven på lek.

Pedagoger och lärare

Pedagog är en benämning vi använder som samlingsnamn för all undervisande personal inom förskolan, eftersom flera yrkesgrupper arbetar inom denna verksamhetsform. Lärare använder vi om de utbildade förskollärarna. Lärarna är de som har det pedagogiska ansvaret på en förskola, något som skiljer dem från barnskötare och utbildad personal. Uppsatsens intervjupersoner är samtliga lärare.

Leksaker

I *Svenska akademins ordlista* definieras leksak som ett ”(vanligen mindre) föremål avsett att användas (av barn) att leka med”.¹⁷ Nelson och Svensson använder sig av just denna definition i sin bok *Barn och leksaker i lek och lärande*, när de tittar vidare på lekordens sammansättning. De menar att utifrån denna definition av lek, skulle leksakskrig i sin tur betyda ett litet och obetydligt krig.¹⁸

Knutsdotter Olofsson menar att leksaker är allt som barn väljer att leka med, vilket innebär att ett till synes vardagligt föremål i barnens lekvärld kan transformeras till precis vad som helst.¹⁹ Hangaard Rasmussen gör en liknande definition, när han menar att ett föremål blir en leksak när det i leken förvandlas till något annat än det är i verkligheten.²⁰

¹⁷ <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

¹⁸ Nelson & Svensson, s. 33.

¹⁹ Ibid., s. 34.

²⁰ Ibid.

Våldslek

Våldslekar är lek som imiterar våld, krig eller liknande konflikter där våld i verkligheten förekommer. Våldslekar kan också vara lek där våldsleksaker används, eller lek med actionleksaker. Lekarna kan ha olika historiska konflikter som teman, till exempel indiankrig eller andra världskriget, eller en tänkt konflikt i framtiden.²¹ Olika former av våldslek kan vara bråklek eller olika rollekar då barnen föreställer actionfigurer och superhjältar. Våldslekarna kan vara organiserade till sin form som till exempel brottningsmatcher eller fäktning, ledda av pedagoger som får rollen som domare. Våldslekarna kan också sakna övergripande teman och ha en underordnad roll i en helt annan typ av lek. Vi kommer i uppsatsen att skriva dels om *rollekar med våldsteman*, och dels om fysiska, grovmotoriska lekar som vi benämner *bråklek*.

TV- och videovåld

I en forskningsöversikt över medie våldets påverkan, sammanfattar sociologen Cecilia von Feilitzen ”film- och TV-våldets effekter på barns och ungdomars aggression eller våldsamma beteende” utifrån den forskning som finns på området.²² Hon skriver dels om imitation av våld och dels om verklig aggression. Den empiriska forskningen visar att yngre barn ofta härmar det de ser på TV, även våldshandlingar, men att detta inte nödvändigtvis innebär ett övertagande av normer och värderingar. Forskningen visar vidare att konsumtion av medie våld kan vara bidragande till aggressioner och våldshandlingar, men ”ger inget stöd för att medie våldet är den avgörande orsaken till våldet (och våldsbrotten) i samhället”.²³ Enligt Feilitzen visar de studier som genomförts att ”tittande på medie våld tycks förklara 5-10 procent av barns och ungas ökade aggression över tid, medan 90-95 procent av aggressionen beror på andra faktorer”.²⁴ Sådana faktorer kan vara segregation och bristande vuxenkontakt. Det finns alltså enligt forskningen ett samband mellan aggression, våldshandlingar och konsumtion av medie våld, men att detta inte är den främsta förklaringen till att barn blir våldsamma. Feilitzen skriver också om att viss forskning visar på ett ömsesidigt samband: ”Detta betyder att barn och unga som redan är aggressiva både attraheras av medie våld och att tittandet på medie våldet förstärker deras aggression”.²⁵

Sociologen Margareta Rönnberg har skrivit mycket om TV:s effekter på barn. Hon hävdar att det florerar en massa myter om TV:s negativa effekter, och har publicerat en bok med titeln *TV är bra för barn*, där hon bland annat hävdar att de våldsframkallande och könsrollsbevarande

²¹ Definitionen är delvis baserad på Wikipedias definition av krigslek, www.wikipedia.se 081128.

²² Cecilia von Feilitzen: *Medievåldets påverkan: En kortfattad forskningsöversikt*. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. Göteborgs universitet: Nordicom, 2001, s. 4.

²³ *Ibid.*, s. 5.

²⁴ *Ibid.*, s. 6.

²⁵ *Ibid.*,

effekterna av barns TV-tittande finns bland dessa myter.²⁶ Rönnerberg betonar att de våldslekar som TV kan inspirera till är symboliskt uttryckta aggressioner. Vare sig det finns en aggressiv känsla eller inte hos barnet under leken, är det en stor skillnad mellan lekt våld och faktiska våldshandlingar. Rönnerberg uttrycker en stor tilltro till barnets förmåga att självt uppfatta den skillnaden och anser att det finns någonting positivt i att barn kan ta till våldsteman i leken: ”Barnen kan på detta vis ge uttryck för sin frustration på ett ofarligt sätt”.²⁷ Men att media skulle göra barn mer aggressiva förnekar Rönnerberg bestämt. Hon skriver vidare att de ”skurkroller” TV-program och film kan tillhandahålla, kan ha psykologisk betydelse i barns utforskande av gott och ont.²⁸ Hon beklagar att ”Daghempersonal, såväl som medelklassföräldrar, är oftast väldigt negativt inställda till lek med medieanspelningar, som man beskriver som aggressiv, våldsam och störande”.²⁹ Rönnerberg skriver vidare hur hon i sin forskning kommit fram till att TV-tittande för barnen ”underlättar ett ifrågasättande av stereotypa könsroller”.³⁰ Att TV-karaktärer i barnprogram ofta är schablonmässiga i sina könsroller kommenterar hon på följande vis: ”Ensidiga roller är betydligt enklare att upptäcka än mångfasetterade”.³¹ Flickornas prinsesslekar och pojkarnas hjältelekar kan enligt Rönnerberg vara inspirerade av TV-program, men de är enligt henne också ett utslag av den åldersfas de går igenom – framförallt barn i 5-7-årsåldern hävdar hon leker könsstereotyp, då deras tänkande i denna ålder är väldigt dualistiskt.³²

Skolkod

Gerhard Arfwedson och Lars Lundman använder sig i sitt forskningsprojekt *SKARP* (skolans arbetsplatsproblem) av begreppet skolkod, som i projektet har fått beteckna ett ”sätt att tänka och handla”.³³ Skolkoder är något som finns i varje skolverksamhet, där den påverkar samt skapas av de människor som jobbar inom den specifika verksamheten.

Skolkoden utgörs av både kollektiva och lokala tanke-, tolknings- och handlingsmönster, som är formade efter skolans förutsättningar; skolkoden visar på så sätt vad som är möjligt och omöjligt att göra i det dagliga arbetet i skolan. Skillnader mellan olika skolor kan hänvisas till olika sätt att tänka, tolka och handla på de respektive skolorna, liksom olika individer, grupper

²⁶ *TV är bra för barn* är en populariserad version av Rönnerbergs doktorsavhandling *TV-tittande som dialog*, där hon studerar barns TV-tittande ur ett symboliskt-interaktionistiskt perspektiv.

Margareta Rönnerberg: *TV är bra för barn*. Stockholm: Ekerlids förlag, 1997.

²⁷ *Ibid.*, s. 35.

²⁸ *Ibid.*, s. 36.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, s. 18.

³¹ *Ibid.*, s. 121.

³² *Ibid.*

³³ Gerhard Arfwedson & Lars Lundman: *Skolpersonal och skolkoder. Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber, 1984, s. 240.

och arbetslag genom sitt sätt att tänka och handla särskiljer sig från den kollektiva skolkoden. Tillämpat på förskolans verksamhet skulle detta kunna innebära att olika förskolor formar en egen skolkod, samt att de enskilda avdelningarna, arbetslagen och lärargrupperna skiljer sig från den gemensamma koden och skapar egna så kallade delkoder. Ju närmare man kommer den komplexa och konkreta verkligheten, desto mindre samstämmig blir bilden av en gemensam skolkod, menar Arfwedson och Lundman. Men de anser, trots denna mångfald på individ- och smågruppsnivå, att det finns en stark kollektiv skolkod inom skolans verksamhet. Det går att definiera fyra olika former av påverkan som kan leda till variationer mellan de olika skolorna, i form av avvikelser från den tänkta skolkoden.³⁴ Dessa fyra är:

Yttre kontext. Skolan anpassar sig till närmiljön och ortstypiska sätt att tänka och handla. En anpassning som sker, är till närmiljöns utbildningsförhållande och yrkessammansättning. Detta påverkar i sin tur skolan genom föräldrarnas utbildningssyn och skolförväntningar; till vilket lärarna tar ställning när de gäller val av arbetsplats.

Inre kontext. Det lokala rektorsområdet och de lokala skolorna skapar en egen lokal tradition. En tradition som i är påverkad av skolans yttre kontext.

Förhållningssätt till *systemkontext*. Denna kontext utgörs av läroplan och organisation, och detta är den officiella delen av skolkoden, till vilken olika förskolor och skolor kan förhålla sig på olika vis.

Ständiga *förändringar* i skolans yttre och inre kontext. Elever befinner sig i skolan under ett bestämt antal år, sedan är skolans elevgrupp helt förnyat, och lärarnas förutsättningar förändrade därefter. Detta ställer stora krav på lärarna att anpassa sitt arbetssätt. Samtidigt åldras lärarna själva. Arbetsituationen i skolan står inför ständiga anpassningskrav, där läraren ofta måste handskas med en helt ny situation - en situation som sällan på förhand kan förutses.

Ett psykoanalytiskt perspektiv

Psykoanalys kan beskrivas som en grupp teorier om människans psyke, där vårt inre liv och våra drifter står i fokus. De psykoanalytiker som formulerat tankar kring lek, fokuserar på lekens ångestdämpande egenskaper. I psykoanalytisk praktik förekommer lekterapi i behandlingen av barn.³⁵ Två av psykoanalysens största namn, Sigmund Freud och Erik Homburger Eriksson har berört barns lek i sina arbeten.

Freud såg leken som en plats där barn kan skapa sig egna världar, återupprepa behagliga händelser, samt skaffa sig kontroll över obehagliga. Barnets önskan att bli vuxet får också ett uttryck i leken.³⁶

³⁴ Arfwedson & Lundman, s. 240-251.

³⁵ Kent Hägglund: *Lekteorier*. Solna: Esselte studium, 1989, s. 14 ff.

³⁶ Ibid., s. 15 f.

Enligt Erikson fyller leken flera funktioner. Den är ett sätt att förstå verkligheten (den egna kroppen, orsakssammanhang, könsroller, normer, etcetera); den kan fungera terapeutiskt (barnet bearbetar drömmar, ångestupplevelser och skuld känslor i leken); den förbereder barnet för vuxenlivet (i leken utvecklas karaktärsdrag som är viktiga för en kommande vuxenroll i samhället). Dessa tre funktioner stämmer också med de som Freud såg. Erikson skrev dock mer ingående om just barnet *lekålder*. I lekåldern (3-6 år – det tredje stadiet i Eriksons teori om människans åtta stadier) hämtar barnet ofta innehållet i sina lekar från berättelser och TV, men ”de problem barnet söker få lösta genom leken är barnets egna”.³⁷ Erikson skriver: ”att ’leka’ ut problemen’ är den naturliga självläkemetod som barnåldern förfogar över”.³⁸ I detta stadium ser Erikson också att könsskillnader kommer till starkt uttryck; han fann att pojkar var aktiva och flickor passiva i sin lek. Enligt Jerlang såg den tidige Erikson en stor del av förklaringen till detta i biologiska skillnader, medan den sene Erikson nyanserade denna uppfattning och såg kulturen som en medskapare av könsroller.³⁹

I ett psykoanalytiskt perspektiv ligger det nära till hands att tolka barns våldslekar som terapeutiska handlingar som går att föra tillbaka till traumatiska upplevelser, antingen som barnet självt har varit med om eller bevittnat.

Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv

Utvecklingspsykologin studerar människans kognitiva och sociala utveckling. Typiskt för utvecklingspsykologin är att man delar upp människans utveckling i olika stadier.

Inom utvecklingspsykologiska teorier följer lekens utveckling barnens generella stadier. Hur barnen är och vad de leker, följer olika åldersstadier, ordnade utifrån en bestämd följd. Barnens utveckling delas in i olika funktioner; barnets sociala, känslomässiga och intellektuella utveckling, medan kulturen och den vuxnes inflytande på utvecklingen och leken är av mindre betydelse.⁴⁰

Jean Piaget kopplar samman barnens lek med de olika stadierna i utvecklingen. I det *sensomotoriska stadiet*, 0-2 år, ägnar sig barnet av olika typer av träningslek – lek som han menar ligger helt utanför barnets tänkande och dess sociala liv. Lekens funktion menar Piaget är att träna upp barnets rörelse och varseblivningsförmåga.⁴¹ I nästa stadium, det *pre-operationella stadiet*, 2-7 år, är den symboliska leken viktig, vilken Piaget definierar som fantasi- och

³⁷ Espen Jerlang (red.): *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber, 2006, s. 88.

³⁸ Erik Homburger Erikson: *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och kultur, 1993, s. 201.

³⁹ Jerlang, s. 85 ff.

⁴⁰ Piaget skriver om barns lek i de olika stadierna i sin bok *Barnets själsliga utveckling*. Jean Piaget: *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag, 2007.

⁴¹ Ibid., s. 30.

härmningslek. Därpå följer det *konkret-operationella stadiet*, 7-11 år, där barnet utvecklar sitt logiska tänkande i sin interaktion med konkret material.⁴²

Ett behavioristiskt perspektiv

Behaviorismen har sitt ursprung i den ryske fysiologen och psykologen Ivan Pavlov (1849-1936) arbete. Pavlov observerar i sina studier hur hundar reagerar med betingade reflexer som svar på stimuli från omgivningen.⁴³ Den som sedan utvecklade behaviorismen var den amerikanske psykologen B.F. Skinner (1904-1990). Hans utgångspunkt var att individen upprepar beteenden där man upplever någon form av positivt resultat (belöning/förstärkning), och på samma sätt minskar beteendet om man inte upplever någon förstärkning, alternativt får någon form av negativ effekt (bestraffning/försvagare). Denna form av betingning kallas för operant betingning.⁴⁴

Människans beteende står i fokus inom behaviorismen, och inlärning definieras därmed utifrån förändringar i människans yttre, synliga beteende. Ett felaktigt eller ickeönskvärt beteende skulle enligt behavioristerna tolkas som felaktigt betingat. Ett önskvärt beteende kan uppmuntras medan ett mindre uppskattat beteende kan korrigeras. Lärarens roll blir att antingen stimulera barnets nuvarande beteende eller att korrigera det mot ett mer önskvärt. I leken skulle detta kunna innebära att vissa av barnens lekar uppmuntras medan andra korrigeras eller ignoreras för att försvagas.

Enligt Skinners syn på människan styrs våra beteenden varken av känslor, önskningar eller viljor, utan av påverkan från den yttre världen. Eleven blir enligt Skinner någon som ska fyllas med information, kunskap och information, som överförs från läraren till barnet som tar till sig informationen. Skinner nämner visserligen inte leken som en lärande situation, men fokuserar man på lärandets roll i leken kan man tycka att det är på sin plats att också diskutera lärarens syn på, och roll i, leken. Utifrån ett behavioristiskt perspektiv är det, tänker vi oss, möjligt att urskilja olika roller som lärarna får i förhållande till barns lek och lärande. Den aktiva läraren blir enligt det här perspektivet en person som korrigerar och styr barnens lek mot ett visst beteende. Lärarens ingripande kan tänkas ske genom uppmuntran; genom att pedagogen initierar en dialog med barnen kring leken, går med i leken för att påverka den, eller genom att uppmuntra en viss lek – ett stimulerande av barnen till fortsatta lekande. Lärarens skulle också vara av mer aversiv karkitär; Skinner lägger i begreppet aversiv styrning sådan påverkan som kännetecknas av att pedagogen genom hot, våld eller annat repressivt beteende, försöker få barnet att agera i enlighet med pedagogens intentioner.⁴⁵

⁴² Ibid., s. 5.

⁴³ Jerlang, s. 180 f.

⁴⁴ Ibid., s. 191.

⁴⁵ Ibid., s. 85.

Skinner menar att leken till sin natur är naturligt förstärkande. Bland annat eftersom leken för är tämligen fri från aversiva egenskaper. Lekarna är på detta sätt självförstärkande och möjliggör för barnet att självt styra över naturen.⁴⁶

Ett genusvetenskapligt perspektiv

Genusvetenskapen är en tvärvetenskaplig disciplin som studerar kön och genus och dess roll i samhället. Ofta är makt i fokus och studiet problematiseras genom att genus diskuteras i förhållande till andra sociala kategorier, såsom sexualitet, klass och etnicitet.

”Barns val av lekar och aktiviteter är i stort styrda av de sociala och kulturella förväntningar som är knutna till det egna och det motsatta könet”, skriver i sin bok *Genuspedagogik*.⁴⁷ Hon refererar till Nancy Chodorow, som skrivit om hur pojkar börjar skapa sin identitet som män redan i förskolan genom att distansera sig från det feminina: ”De söker motpolen till de kvinnliga pedagogerna och flickorna”.⁴⁸ Om de kvinnliga lärarna eftersträvar en lugn och tyst miljö på förskolan blir pojkarna alltså livliga, som ett sätt att skapa sin identitet som motsatsen till kvinna: I skapandet av en könsidentitet (det vill säga en medvetenhet om sitt kroppsliga kön) uppstår så också skapandet av en könsroll (det vill säga ett socialt kön). På samma vis som pojkar formas till maskulinitet genom att definiera sig som en motsats till mamman och sina lärare, formar flickor sin femininitet genom upplevd likhet med kvinnorna i sin omgivning. Pedagogernas uppmuntran av lugna, tysta aktiviteter formar flickornas könsroll genom den gemensamma könsidentiteten.

Enligt detta perspektiv finns alltså en generell skillnad i pojkars och flickors sätt att leka, och förklaringen finns till stor del i förhållandet att yngre barn tillbringar en stor del av sin tid i en miljö där de flesta vuxna är kvinnor. Annelie Fredricson har uttryckt en liknande iakttagelse av leken, baserad på vad Maria Simonsson skriver, som ett motstånd mot förskolans normer, även om hon inte har genus i fokus: ”I leken kan barnen göra motstånd mot de institutionella ramarna som förbjuder barnen att ta in sin privata lekvärld till förskolan eller skolan”.⁴⁹ I detta perspektiv skulle man alltså kunna finna konstruktionistiska förklaringar till att barn leker våldss lekar.

Ovanstående beskrivningar gör alltså barnet till en aktiv medskapare av sitt genus. Detta är något som även stämmer överens med den beskrivning av amerikanska skolbarn som Connell gör när han diskuterar Thornes bok *Gender play*: ”För mig är den viktigaste lärdomen från hennes bok hur *aktiva* dessa amerikanska barn är i sitt utforskande av genus. De blir inte passivt

⁴⁶ B.F. Skinner: *Undervisningsteknologi*. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1969, s. 125.

⁴⁷ Kajsa Svaleryd: *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber, 2006, s. 15 f.

⁴⁸ *Ibid.*, s. 16.

⁴⁹ Annelie Fredricson: ”Lärande eller omsorg?” i *Locus: tidskrift för forskning om barn och ungdomar*, nr. 1, 2008, s. 53.

'socialiserade' in i en könsroll".⁵⁰ Thorne beskriver i sin bok hur "Many researchers have reported that boys engage in more rough-and-rumble play and physical fighting than do girls", samt hur hon i sina observationer på skolgårdar sett hur pojkar "continually pressed the the ambiguous line between 'play' and 'real' fighting".⁵¹

Svaleryd tar också upp en annan aspekt av miljön runt barnen som hon anser har inverkan på deras lek, nämligen media, reklam och leksaker. Hon skriver att reklamens budskap "förstärker och bevarar rådande genusmönster" och att "Leksaker för pojkar stimulerar aktivitet, konstruktion och kamp om makt".⁵²

Ett lekpedagogiskt perspektiv

Olika utgångspunkter för hur man ser på leken, ger olika lekpedagogiker i den pedagogiska verksamheten. Lekforskaren Birgitta Knutsdotter-Olofsson förenar i sin bok *Lek för Livet*, tidigare lekperspektiv med nyare forskning kring barns lek.⁵³ Lekpedagogik definieras i *Nationalencyklopedin* på följande vis:

*Lekpedagogik utgår från barnens initiativ och deras lek. Pedagogen stimulerar med material och uppslag och deltar i leken på barns villkor. Barnen ges tid att ostört utveckla sin fantasi. De skapar det de behöver i leken, och leken stimulerar konstnärliga uttryck.*⁵⁴

Knutsdotter Olofsson utgångspunkt är att lek bara är lek så länge som alla deltagarna är med på detta, vilket signaleras genom *samförstånd*, *ömsesidighet* och *turtagande*; regler som deltagarna måste förhålla sig för att hålla sig inom lekens ramar. Samförstånd innebär att barnen är överens om vad de leker, och att de leker, vilket innebär att leken upphör då ett barn inte längre vill leka – om det till exempel inte är överens om att det fortfarande är lek. Samförstånd betyder också att barnen kommit överens om vem eller vilka som är med i leken och vad det är för typ av lek. Ömsesidighet och turtagande använder Knutsdotter Olofsson som begrepp för att visa hur barnen samspelar och turas om att ta initiativ och att bestämma.⁵⁵

Knutsdotter-Olofsson definierar lek som handlingar lösgjorda från det vanliga sammanhanget, där de lekande metakommunicerar att "detta är lek" till skillnad mot det som är "på allvar" – ett resonemang som hon i sin tur har hämtat från kommunikationsforskarens Gregory Batesons teorier om lek. Bateson beskriver leken som en simulator, där det är fritt fram att pröva, öva, göra fel och göra om, med ett obetydligt pris. Leken är tolkningar av verkligheten och en

⁵⁰ R.W Connell: *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2003, s. 27, kursiv i original.

⁵¹ Barrie Thorne: *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open university press, 1993, s. 92.

⁵² Svaleryd, s. 73.

⁵³ Hägglund, s. 69 f.

⁵⁴ *Nationalencyklopedin*, Tofte bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker, 1993, s. 207.

⁵⁵ Knutsdotter Olofsson, s. 154.

kommentar till den; den är skild från verkligheten av en ”ram” inom vilken en egen logik gäller.⁵⁶ Knutsdotter Olofsson ser i likhet med Bateson ”leken som ett förhållningssätt mer än ett beteende. Det är barnet som vet om de leker eller inte”.⁵⁷ Detta inbegriper som vi förstår det ett barns perspektiv, tolkningen av leken hamnar här inte hos dem som observerar leken utan hos dem som deltar i den. Det är med andra ord bara barnen i leken som vet om det är lek eller inte lek. För att få kunskapen om leken, måste pedagogen antingen delta i leken eller föra en dialog med lekdeltagarna. Två andra forskare som Knutsdotter Olofsson hänvisar till, och som bygger vidare på Batesons metakommunikativa forskning, är Catherine Garvey och Helen Schwartzman. Garvey menar att barnen i leken har en som-om-karaktär i sina handlingar och förhållningssätt. De leker ”som om” det var på riktigt. Schwartzman har ett liknande synsätt på om barn leker eller inte. Hon menar att för att kunna tolka leken, måste man känna till det sammanhang, den kontext, i vilken leken utspelas. För Schwartzman är leken i grunden en inställning – hon menar att det egentligen är bara barnet som vet om det leker eller inte.

Knutsdotter Olofsson bygger vidare olika synsätt på lek; synsätt som menar att barnen både leker för att ge utlopp åt känslomässiga inre konflikter, för att få sina önskningar uppfyllda och för att kunna handskas med ångest men också för att anpassa sig till samhället och kulturen.

Inom lekpedagogiken får den vuxne en betydande roll. Det är den vuxne som tillsammans med barnen kommer med idéer, men på barnens villkor. Det är den vuxna föräldern eller pedagogen som introducerar lekdimensionen, lekreglerna och de olika lekformerna. På detta vis lär den vuxne barnet att skilja mellan lek och verklighet. Det är också den vuxna som exponerar barnet för olika lekformer, samt de tre lekreglerna ömsesidighet, turtagande och samförstånd.

Knutsdotter Olofsson menar att leken uppkommer i en social kontext, som är avhängig sin specifika kultur och miljö, inte som något som från början är medfött.

Lekpedagogik kan ses som ett förhållningssätt hos den vuxna pedagogen, där pedagogen skapar en miljö och ett klimat med acceptans för olika typer av lekar.⁵⁸ Detta förhållningssätt länkar vi samman med det som Eva Johansson kallar *barns perspektiv*, ett begrepp hon diskuterar i förhållande till begreppet *barnperspektiv*. Det förra handlar om att försöka förstå hur barnet självt ser på och upplever en situation medan det senare handlar om att ha barnet och dess bästa i centrum, ur ett vuxenperspektiv.⁵⁹

⁵⁶ Ibid., s. 153.

⁵⁷ Ibid., s. 33.

⁵⁸ Knutsdotter Olofsson, s. 157.

⁵⁹ Eva Johansson & Inger Pramling Samuelsson: ”Barns perspektiv i pedagogisk forskning och praxis” i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Nr 1-2 2003, s. 1 ff.

Syfte och frågeställningar

Syfte

Vårt övergripande syfte är att undersöka hur lärare i förskolan tänker om barns våldslekar. Vidare vill vi ta reda på vilka konsekvenser lärarna anser att förekomsten av våldslekar får för den pedagogiska verksamheten, om de överhuvudtaget anser att de får några särskilda konsekvenser.

Frågeställningar

Konkret har vi formulerat följande frågeställningar:

- Vad har lärare i förskolan för syn på lek generellt, vilka tankemönster eller tankeinriktningar återfinns i denna syn, och hur passar lärarnas inställning till våldslek in i den?
- Vilka orsaker ser lärarna till förekomsten av våldslekar?
- Ser pedagogerna några genutmönster när det gäller barns våldslekar?
- Vad anser lärarna om att våldslekar förekommer? Anser de att dessa ska leda till några särskilda pedagogiska konsekvenser? I så fall vilka, och vilken blir lärarens roll i förhållande till våldsleken?
- Finns det skillnader i lärares syn på våldslekar mellan förskolor i områden med olika social karaktär?

Metod

Vi har genomfört sex intervjuer med lärare i förskolan. Tre av dessa har arbetat på en förskola på Södermalm och tre har arbetat på en förskola i Fruängen.

I följande kapitel redovisas resultaten av intervjuerna, under rubrik *Analys*, där vi analysera intervjuerna med hjälp av de teoretiska perspektiven redovisade ovan i litteraturöversikten, i syfte att nå svar på våra frågeställningar. Detta blir ett slags idé- & diskursanalys.

Urval

I urvalet har vi utgått från områdenas socio-ekonomiska karaktär, då vi velat göra en jämförelse mellan lärares uppfattningar i ett medelklassområde respektive ett arbetarområde, men som är relativt lika när det gäller invånare med utländsk bakgrund

Urval av områden

Tittar man på statistiken från Stockholms stad år 2007 ser man att Fruängen har 20,6 % invånare med utländsk bakgrund. Motsvarande siffra för Mellersta Högalid (det område på Södermalm där de förskollärare vi intervjuat arbetar) är 17,5 %. I Fruängen finns den största andelen förvärvsarbetande boende i området inom kategorin handel och kommunikationer, i Mellersta Högalid är finansiell verksamhet det största yrkesområdet. Andel i åldern 25-64 år med eftergymnasial utbildning är i Fruängen 37,6 % och i Mellersta Högalid 55,8 %. I Mellersta Högalid återfinns en större del av invånarna i de högre inkomstklasserna än i Fruängen.⁶⁰

Urval av förskolor

Vi har funnit att dessa skillnader gör att Fruängen och området Mellersta Högalid på Södermalm motsvarar de skillnader som vi delvis är ute efter som en variabel i vår undersökning. I andra avseende liknar de båda förskolorna varandra, båda förskolorna är kommunala och beskriver sin pedagogiska profil som traditionell förskolepedagogik.

⁶⁰ Stockholms Stads Utrednings- och Statistikkontor AB: <http://www.stockholm.se/usk>. 2008-11-27

Förskola A

Förskola A är belägen i en av Stockholms södra förorter. Förskolan består av åtta avdelningar, förlagda i förskolans huvudbyggnad samt i baracker. Förutom lokalerna består förskolan av en stor gård. Förskolan drivs i kommunal regi och lärarna beskriver verksamheten som traditionellt förskolepedagogisk.

Förskola B

Förskolan B ligger i Stockholms innerstad. Förskolan är inrymd i en bostadsfastighet från sekelskiftet. Den har tre avdelningar fördelat på två våningar, en småbarnsavdelning och två syskonavdelningar. Förskolan drivs i kommunal regi och lärarna beskriver verksamheten som en traditionell förskolepedagogik. Lärarna i intervjuerna har tillsammans med sina kollegor lämnat in en ansökan att få privatisera verksamheten.

Urval av intervjupersoner

Vi ville intervjua tre lärare på varje förskola. Vårt önskemål var att dessa skulle arbeta på olika avdelningar, då vi tänkte att detta skulle kunna visa på skillnader inom respektive förskola. På förskola B fanns endast tre lärare, fördelade på förskolans tre avdelningar. Slumpen gjorde att lärarna på förskola A även de var ensamma lärare på sina respektive avdelningar. Vi kände redan i förväg till att förskola B hade leksaksvapen på vissa avdelningar och ville av den anledningen inkludera den i vår studie. Förskola A kom vi i kontakt med då vi letade efter ett område med arbetarkaraktär, men där andelen invandrare inte var så stor, då vi inte ville göra etnicitet till en variabel.

Lärarna på förskola A

Läraren A1 är 43 år, har två egna barn på 11 och 16 år. Läraren har jobbat på förskolan i 18 år. Hon var färdigutbildad från förskollärorelinjen 1990, då utbildningen var på 50 poäng. Idag jobbar hon på en avdelning med barn mellan 3-5 år.

A2 har jobbat som lärare i 16 år. Just nu jobbar hon på en avdelning med 14 barn i åldrarna 1-3 år. Tidigare har hon jobbat på fritids och i en barngrupp, där barnen var 1-5 år.

Förskollärorelinjen som hon gick klar 1991, var på 50 poäng och krävde att de som sökte hade fyra års erfarenhet. A2 är 38 år och har två egna barn på 8 och 5 år.

A3 är 36 år, har två egna barn och två bonusbarn på 25, 22, 7 och 5 år. Läraren berättade att hon hoppade av gymnasiet och började istället jobba på dagis. 1996 blev hon klar med förskollärorelinjen på Lärarhögskolan i Stockholm, utbildningen var på 120 poäng. På den nuvarande förskolan har hon varit i 2,5 år och hon bor själv i området. A3 arbetar som ensam lärare på en småbarnsavdelning på förskolan, tillsammans med två barnskötare, varav den ena har varit barnskötare i 20 år och den andre just gått ut gymnasiet. På avdelningen som hon jobbar på går 14 barn, av vilka hälften är flickor och andra hälften är pojkar.

Lärarna på förskola B

Lärare B1 arbetar som förskollärare på en avdelning med 19 barn mellan 3-5 år, tillsammans med tre barnskötare. Hon är 52 år och har jobbat som förskollärare sedan 1978. Utbildningen som hon gick var tvåårig och förgicks av ett år praktik. B1 har tre egna barn som idag är 24, 20 och 12 år. B1 bor i Stockholms innerstad i närheten av förskolan.

Lärare B2 har jobbat på förskolan sedan 1985, då hon anställdes som barnskötare, därefter har hon läst vidare till förskollärare, vilket hon blev klar med 1992. Utbildningen var då på 50 poäng och krävde 5 år arbetslivserfarenhet. Hon är 42 år och har fem egna barn på 16, 14, 6, 4, och 2 år. Läraren bor inom samma stadsdel som förskola. Idag jobbar hon på en avdelning med 19 barn mellan 3-5 år, tillsammans med två barnskötare.

B3 är 55 år och bor i radhus i en närförort till Stockholm. Hon har tre barn på 34, 28 och 21 år, samt ett barnbarn på 15 år. På förskolan som hon jobbar på idag, har hon jobbat i olika omgångar, först som barnskötare och efter förskollärare utbildningen, som förskollärare. Däremellan startade hon upp en ny förskola tillsammans med två stycken andra. Nu är hon tillbaka på förskolan igen och jobbar idag som platschef för förskolan, vilket innebär att hennes tjänst är 50 % administrativ och 50 % i barngrupp. Avdelningen består av barn mellan 1-3 år, och fyra pedagoger, varav B3:s tjänst är på 50 % medan de andra tre är barnskötare.

Intervjumetod

Intervjumetoden vi valt att använda oss av, är den halvstrukturerade. Med denna metod börjar man med att identifiera vilka frågeområden man vill komma in på under intervjun. Man använder sig av en kombination av öppna och slutna frågeställningar, men strävar efter att få tillstånd ett öppet samtal. I sin bok *Sociologisk metod* beskriver Rosengren & Arvidsson den halvstrukturerade intervjun som en metod där "Individens upplevelse av kvantiteter och kvaliteter" söks genom en blandning av "fasta frågor med bundna svar, och öppna frågor".⁶¹ Detta är vad vi har försökt att göra.

Intervjumall

Intervjumallen vi i förväg gjort var uppställd på följande vis:

- Läraren själv – ålder, utbildning, antal år i yrket, egna barn
- Förskolan – pedagogisk filosofi, regler när det gäller lek och leksaker
- Lärarens uppfattningar om lek, våldslek och gränsen mellan lek och icke lek
- Lärarens syn på sin egen roll i eller kring barns lek
- Lärarens förhållande till de olika perspektiven – utvecklingspsykologi, psykoanalys, behaviorism, genusvetenskap och lekpedagogik

⁶¹ Karl Erik Rosengren & Peter Arvidsson: *Sociologisk metod*. Malmö: Liber, 2002, s. 140.

Genomförande

Under intervjuerna har vi samtalat med lärarna kring de i mallen uppställda temana. Vi har försökt att inte enbart vara frågeställare, utan att leda ett samtal, men där vi ändå får våra frågor besvarade. När det gäller de teoretiska perspektiven har vi försökt komma in på dessa utan att bara rakt av fråga om respektive teori. Varje intervju har varat mellan 60-90 minuter, då vi har suttit enskilt tillsammans med läraren på förskolan.

Reflektioner över intervjumetoden

Varje lärare intervjuades för sig. Alternativet hade varit att genomföra två gruppintervjuer, en med de tre lärarna från förskola A och en med de tre lärarna från förskola B. Heléne Thomsson beskriver i sin bok *Reflexiva intervjuer* både för- och nackdelar med de två alternativen. En fördel kan vara att samspelet intervjupersonerna emellan kan gynna berättandet. En nackdel kan vara att "Det kommer också att finnas teman som gruppmedlemmarna inte vill eller törs diskutera och som de lämnar därhän även om de skulle kunna säga mycket om det i enrum med intervjuaren".⁶² Denna möjliga nackdel var något vi ville undvika; eftersom våldslekar på sina ställen är något av ett tabu, en företeelse som präglas av en del dubbelmoral, anade vi en risk för att lärarna skulle idka självcensur och lägga fram tillrättalagda åsikter om vi intervjuade dem i grupp. Vi bedömde helt enkelt att enskilda intervjuer skulle gynna ett friare samtal. Thomsson skriver vidare om risker för felaktiga utfall med gruppintervjuer: "I en gruppintervju är det nästan alltid en person som dominerar samtalet, så även då intervjun är fokuserad kring ett visst givet ämne. Ofta upplever den personen sig som starkare eller kanske säkrare än de andra i gruppen och kan utifrån det möta intervjuaren på ett annat sätt än de övriga. I vissa grupper kan denna 'ledare' ta på sig uppgifter som att vara den som ifrågasätter intervjuarens motiv, eller tvärtom vara den som blir intervjuarens 'kompis'".⁶³

Vi valde att under intervjuerna båda två vara närvarande som intervjuare. Om att genomföra intervjuer på detta sätt skriver Thomsson: "två intervjuare [kan] ibland ha lättare att vara uppmärksamma på vad de som deltar i intervjuerna säger, de kan fylla i varandras luckor och komplettera varandra. Ytterligare en fördel är att intervjudeltagarna kan finna en trygghet i att det är två som tolkar och försöker förstå det som förmedlas under intervjun".⁶⁴ Det var också i dessa banor vi tänkte; vi ville helt enkelt vara säkra på att fullt ut täcka alla teman vi ville tala med intervjupersonerna om, och därför kändes det bra att båda vara där. Vi visste dock inte i förväg ifall vi skulle hamna i en alltför stark maktposition gentemot den intervjuade när vi var två. Men efter att den första intervjun flutit på i en avslappnad samtalsform, bestämde vi oss för att genomföra även de resterande intervjuerna på samma vis. Att vi valde att vara två intervjuare berodde också på att en av oss kände till en av förskolorna och dess pedagoger. Detta innebar att det fanns en förförståelse av hur förskolan jobbade, och vi ville därför att de uppgifter som den

⁶² Heléne Thomsson: *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur, 2008, s. 71.

⁶³ Ibid., s. 73.

⁶⁴ Ibid., s. 75.

här förskolan lämnade skulle ses med ett par nya ögon. Det gav oss också helt enkelt möjlighet att jämföra våra olika tolkningar av lärarnas svar.

Analysmetod

Att kvalitativt tolka innebörden i det som visar sig i insamlat material är vad som kan kallas en *hermeneutisk* forskningsmetod. I vårt fall handlar det insamlade materialet om intervjuer som spelats in. De olika teoretiska perspektiven syftar till att vara en hjälp för oss i tolkandet av materialet (intervjuerna), där syftet är att utröna vilka tanketraditioner eller diskurser som präglar lärarnas svar. Vi har beskrivit ett antal teorier som vi tror kan vara närvarande i lärarnas resonemang. I analysdelen av uppsatsen jämför vi det som sägs i intervjuerna mot dessa. På det viset vill vi få svar på våra frågeställningar. Vår ambition skulle kunna relateras till *Nationalencyklopedins* beskrivning av Wilhelm Diltheys hermeneutiska teori: Humaniora skall ”förklara (’erklären’) fenomen genom att sätta in dem i ett yttre sammanhang”.⁶⁵ Det är detta vi gör genom att tolka intervjuerna i relation till teorierna.

Hermeneutik är dock en bred beteckning för kvalitativa metoder. Mer specifikt är det de *idéer* och *diskurser* som präglar de intervjuade lärarnas svar som vi vill identifiera. En idé definieras av Göran Bergström och Kristina Boréus som en tankekonstruktion, som kan ”vara såväl en föreställning om verkligheten, som en värdering av företeelser eller en föreställning om hur man bör handla”.⁶⁶ *Nationalencyklopedin* beskriver ”en allmän men användbar betydelse” av begreppet diskurs, med hänvisning till Paul Ricoeurs teori: ”Den bygger på uppfattningen att hela vårt förhållande till verkligheten uttrycks genom diskurser, och att diskursen så starkt styr vår verklighetsuppfattning att vi är fångade i den. Samtidigt finns det uppenbarligen många olika diskurser. Våra ords och därmed tankars innebörder styrs enligt detta förhållningssätt av i vilken diskurs vi befinner oss, och missförstånd eller oförståelse uppstår om vi i vår kommunikation med andra ’inte är i samma diskurs’”.⁶⁷ Lenz Taguchi skriver att ”Diskursen formeras av de dominerande innebördena i de mänskliga uttrycksformerna/språken, av hur vi förstår olika fenomen i omvärlden”.⁶⁸

⁶⁵ *Nationalencyklopedin*, Åttonde bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker, 1992, s. 560.

⁶⁶ Göran, Bergström & Kristina, Boréus (red.): *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, 2005, s. 149.

⁶⁷ *Nationalencyklopedin*, Femte bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker, 1991, s. 21.

⁶⁸ Hillevi Lenz Taguchi: *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag, 2004, s. 61.

Reflektioner över analysmetoden

När man analyserar ett fåtal intervjuer, såsom vi har gjort, är det svårt att reservationslöst dra generella slutsatser. Vi har gjort ett urval med syfte att kunna jämföra två socialt olikartade områden, men ifall de personer vi intervjuat egentligen är representativa för några andra än bara just sig själva vet vi egentligen inte. En sådan risk för bristande validitet finns dock alltid i denna typ av begränsade studier, där endast ett fåtal personer intervjuas.

I kapitlet *Diskussion* resonerar vi lite kring de resultat vi kommit fram till, med hänsyn till hur och vad vi frågat och vilka perspektiv vi själva haft med oss som intervjuare. Exempelvis när det gäller om lärarna betraktar saker ifrån ett barnperspektiv eller barns perspektiv, blev vi i efterhand varse om att vi själva hela tiden ställt frågor och samtalat utifrån det förra perspektivet. Uttrycket ”som man ropar får man svar” gör sig då påmint, och sådana effekter måste man naturligtvis ta hänsyn till när man tar del av resultatredovisningen i en intervjubaserad studie.

Etiska överväganden

Inför intervjuerna tog vi ställning till en rad olika etiska aspekter, kopplat till intervjusituationen, materialhantering och synliggörande av resultat. Vetenskapsrådet berör i *Forskningsetiska principer* fyra huvudkrav: *Informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.⁶⁹ Dessa bör intervjuaren ha i åtanke när det gäller respondenten och det material som framkommer i samband med intervjun. I förhållande till informationskravet var det av vikt för oss att tidigt, redan vid första samtalet, presentera forskningens syfte och att målet med denna var ett examensarbete i form av en uppsats. Inför det inledande telefonsamtalet hade vi varit i kontakt med förskolechefen på förskola A, som i sin tur gjorde en förfrågan hos sina lärare om vilka som skulle kunna tänka sig att ställa upp. Detta innebar att läraren redan hade fått möjligheten att fatta ett beslut inför telefonsamtalet, i vilket läraren återigen fick frågan om de ville ställa upp på en intervju.

Vid själva intervjuerna, redogjorde vi för hur vi tänkt använda oss av materialet. Respondenterna upplystes också i de flesta av intervjusituationerna, av att deras deltagande var frivilligt och att de när som helst skulle kunna avbryta sin medverkan.

Det blev också viktigt för oss att kunna säkerställa intervjupersonernas anonymitet, både under materialinsamlingen och i uppsatstexten. Intervjupersonernas namn användes aldrig i materialet, utan bytes ut mot beteckningar, vilket gör det möjligt för läsaren att sammankoppla dem med respektive förskola. Samtliga respondenter uttryckte ett intresse av att få kunskap om resultatet av forskningen, vilket vi naturligtvis tänker tillmötesgå.

⁶⁹ Vetenskapsrådet: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*:
<http://www.vr.se>, 2009-01-07

Prioriteringar

Det vi har studerat inom ramen för denna uppsats har inneburit en rad prioriteringar och bortprioriteringar. I en större studie hade fler delar kunnat inkluderas och fler variabler tas hänsyn till. En av de faktorer vi valde bort när vi bestämde vilka områden vi skulle studera, var etnicitet. Vi har i uppsatsen diskuterat kön och klass, två centrala sociala kategorier i samhällsvetenskaplig och humanistisk forskning. Hade vi valt att studera en eller flera förskolor i invandrartäta områden hade även etnicitet varit en variabel som påverkat resultatet.

En annan prioritering vi gjort är att låta intervjuerna stå ensamma som empiriskt material. Detta innebär att vi helt fokuserat på lärarnas beskrivningar av och uppfattningar om sig själva och verkligheten. Hade vårt tidsutrymme varit större, skulle studien även ha kunnat inkludera observationer av vardagen på respektive förskola. Likaså hade intervjuer med såväl föräldrar som barnskötare kunnat vidga uppsatsens perspektiv. I en utvidgad studie hade vi även kunnat diskutera betydelsen av lärarnas ålder, utbildning och klassbakgrund mer än vad vi nu gör.

Även valet av teoretiska utgångspunkter har inneburit vissa bortprioriteringar. Vi har analyserat intervjuerna utifrån några väletablerade och några mindre etablerade teorier. Till en början studerade vi dessa teorier utifrån vilka svar vi förväntade oss få under intervjuerna. Ett perspektiv som dock försvann under arbetets gång var det sociokulturella, en teori som inte tydligt dök upp hos lärarna under intervjuerna. Samtidigt, som vi skrivit i diskussionen, kan resultatet av intervjuerna vara påverkade av hur vi själva ställt frågor när vi genomfört intervjuerna. Det vore alltså inte otänkbart att genomföra en liknande studie med exempelvis det sociokulturella perspektivet i fokus. Kanske skulle vi också ha kunnat analysera de svar vi faktiskt fått under intervjuerna med hjälp av detta perspektiv. Återigen hade en större tidsrymd för studien möjliggjort en vidare analys med fler möjliga perspektiv. Vi har redan som det är prioriterat bredd på bekostnad av djup, vad gäller teorier presenterade i litteraturöversikten och tillämpade i analysen och diskussionen. Detta har varit ett medvetet val, att identifiera den mångfald av teorier som präglar lärares tänkande; dock har vi i slutändan varit tvungna att avgränsa oss.

Resultat och analys

I detta avsnitt analyseras resultatet från intervjuerna. Vi utgår från lärarnas syn på lek och våldslek, sin egen roll i leken, orsaker till våldslek, samt skillnader mellan de två förskolorna. Lärarna synsätt kommer under analysen att sammanställas och likheter och olikheter mellan lärare och mellan de två olika förskolorna kommer att framträda under analysens gång.

Lärarens syn på lek

Gemensamt för samtliga intervjuer är betoningen av lekens roll och betydelse för barns utveckling. Lärare A3 beskriver att leken är allt, det är hela barnets utveckling, på alla plan, från motoriskt till kognitivt och socialt. A1 menar att leken är det viktigaste som man kan erbjuda barnen på förskolan. I leken kommer allt in, där kan man lära sig allt från det sociala samspelet, till moral och etik. I leken kan man också få in matematik och språk. Liknande tankegångar har även de övriga pedagogerna.

Något som alla lärare tar upp i intervjuerna är lekens funktion som bearbetning. Samtliga talar om leken som ett sätt för barn att bearbeta intryck, vardagliga såväl som traumatiska. Detta sätt att uppfatta barns lek stämmer överens med delar av den psykoanalytiska uppfattningen. Som vi beskrev i litteraturoversikten, ser Freud leken som en plats där barn kan återupprepa behagliga händelser och skaffa sig kontroll över obehagliga. Erikson ser leken dels som ett sätt för barnet att tolka verkligheten och dels som en form av terapi. Dessa tolkningar av lekens funktioner går att urskilja hos samtliga intervjuade lärare. Lärare A2 beskriver sin roll som att den handlar om att hjälpa barnen att bearbeta sina upplevelser genom leken. Erikson talar också om leken som en förberedelse för vuxenrollen. Denna tolkning kommer till uttryck endast hos B1, som säger just detta. B1 pratar också om att leken ger barnen möjlighet till att leva ut sina fantasier och idéer; i leken blir man inspirerad av andra, man får ta del av andras erfarenhet; barnen tar med sig sina erfarenheter hemifrån som de sedan använder i sin lek på förskolan. Alla lärare talar alltså om leken som bearbetning. Men exakt vad denna bearbetning egentligen innebär preciserar inte lärarna. Man kan här ana en gemensam teoretisk bas som delvis är hämtad från psykoanalysen, men lärarna behärskar egentligen inte teorin fullt ut – den tycks bara räcka till en viss gräns.

En annan aspekt av leken kommer fram när A1 beskriver lekens roll i förskolan. Hon menar att förskolan erbjuder lekmöjligheter som skiljer sig från hemmet, med många olika barn att leka med. Även B2 ser förskolans roll som ett komplement till hemmet, där också leksaker och material ska komplettera det som barnet erbjuds i sin hemmiljö.

Småbarnspedagogerna skiljer mellan de yngre respektive de äldre småbarnens lek. A2 beskriver att de yngsta barnen har ett slags utforskande lek, de prövar sig fram och ser vad som händer.

De äldre barnen å sin sida har enligt A2 en större bearbetningsförmåga; deras lek är mer utvecklad, vad gäller socialisering, vad det är för typ av lekar och längden på dem. Denna skillnad, som lärarna urskiljer mellan de små och stora barnens lekar, kan tolkas utifrån Piagets tankar om lek, där barnens första lek i hög grad definieras som en egocentrisk övningslek med utforskandet av omgivningen i fokus, för att senare övergå till den sociala fantasi- och härmningsleken.⁷⁰

Lärarens syn på våldslek och våld

Några av lärarna talar om hur såväl dataspel och TV-program som barnens lekar har förändrats. A1 upplever att våldsleken har förändrats över tiden, tidigare lekte man mycket cowboy och indian, medan nästa samtliga lärare talar om hur actionfigurer som Spindelmannen står i centrum i våldslekar idag. A1 beskriver denna förändring som stor. B1 säger att för 10 år sedan fanns inte så mycket dataspel med våld i barnens värld – ”då var gismokvack det ända våldsamma i barnprogrammen, och det är ju väldigt harmlöst jämfört med idag”. B1 talade också om att leken har förändrats, och kopplar detta till TV: s påverkan. Förr kunde barnen följa ett lek-tema i en veckas tid, idag är allting snabbare och varar kortare tid. B1 tror att detta har ett samband med det snabba tempot i TV-programmen, och nämner också att barnens tålmod för att sitta still och lyssna på varandra har blivit mindre. Även A3 talar om hur tempot i TV-programmen har ökat genom åren. A3 ser mer att de snabba, högljudda TV-programmen får kortsiktiga effekter i barnens lek, men inte att det påverkar deras beteenden i stort. Men hon uttrycker ändå en vilja att låta förskolan vara en lugnare miljö än den snabba medievärlden: ”Å ena sidan måste man rusta barnen för att klara det, å andra sidan måste man försöka hålla tillbaka lite också.” Här kan man dra en parallell till Svaleryds resonemang om förskolans feminina miljö och strävan efter lugnet.

B1 talar om att attityden till våldslekar har förändrats. Hon talar om 1970-talet, då hon utbildade sig och började i yrket, då såväl föräldrar som pedagoger hade starka åsikter mot framförallt krigslekar. B1 relaterar detta till hela tidsandan, motståndet mot Vietnam-kriget och 1970-talets pedagogik som hon beskriver som ”flummig”. Idag är föräldrar och pedagoger mer tillåtande i sitt förhållningssätt till våldslekar, och B1 beskriver detta som någonting positivt. B1 beskriver våldslek som någonting som kan övergå i annan lek, inte som en isolerad företeelse som generellt är svårare att hantera än annan lek. A3 talar om hur våldslekar ofta glider in och ut ur sitt tema parallellt med annan lek; barnen kan exempelvis leka Turtles och vanliga mamma, pappa, barn- och matlagningslekar samtidigt. Detta kontrasterar något mot det som exempelvis A1 säger, nämligen att hon har svårt att se hur barnens våldslekar övergår till annan typ av lek, om man inte som vuxen styr in på ett annat spår och hjälper barnen vidare. Annars ebbat leken mest ut menar hon, samtidigt som hon ändå pratar om hur pojkarnas Star Wars-lek lett till att barnen bygger lasersvärd genom att rulla ihop papper och tejp. Hon beskriver också att Star Wars-lekarna har en tendens att styra över till att bli faktiskt fysiskt våld. Hennes beskrivning av

⁷⁰ Piaget, s. 30.

att hon som lärare ibland måste hjälpa barnen vidare i leken liknar också A2: s sätt att beskriva sin roll i barnens lek.

Det vore lätt att tänka sig att intolerans mot våldslekar skulle kunna bero på svårigheten att skilja på lekt och faktiskt våld. Lärarna vi intervjuat talar mycket om lekkoder; *turtagande*, *ömsesidighet* och *samförstånd*, som avgörande faktorer för om en situation är lek eller inte. Mycket av det lärarna säger om detta går att relatera till det som Knutdotter Olofsson skriver. Samförstånd använder Knutdotter Olofsson som ett begrepp för när alla lekdeltagare är med på leken, ömsesidighet visar på deltagarnas samspel, medan turtagande betyder att initiativen i leken växlar mellan de olika deltagarna.⁷¹ Lärarna beskriver inga svårigheter att avgöra när barn leker och inte. När barnens lek på olika sätt går utanför lekkoderna upphör också leken. Däremot kan våldslek skapa situationer där lärarna känner sig tvungna att gå in i leken, eller avbryta den, alternativt initiera mer organiserad våldslek, exempelvis brottningsmatcher, för att få leken att fungera. B2 beskriver att olika pedagoger har olika ”tålmod och acceptans”. B2 är den som mest beskriver hur pedagogerna organiserar brottningsmatcher som ett kontrollerat forum för barnen att leka våld i. I denna organiserade lek finns också ett utrymme för lärande, gällande regler och rättvisa. A3 uttrycker tydligt att hon inte tror att våldslekar gör barn mer våldsamma, alltså benägna att använda faktiskt våld, och denna uppfattning finns även hos de övriga lärarna. A3 uppfattar att barn som går överstyr i våldslekar är de barn som av andra orsaker redan har våldsamma och aggressiva tendenser – det är inte våldsleken som gör dem våldsamma. Liknande synsätt har Nelson och Svensson när det gäller barns användning av våldsleksaker. De hänvisar till forskning som visar att lek med våldsleksaker inte i högre grad en annan lek leder till verkligt våld.⁷² Svaleryd hävdar ur sitt konstruktionistiska perspektiv tvärtom, att vissa leksaker stimulerar exempelvis kamp om makt – något man i så fall skulle kunna tänka sig gränsar till visst användande av faktiskt våld.⁷³ Feilitzen å sin sida, hävdar att forskningen inte alls är entydig i denna fråga. Generella slutsatser är alltså svåra att dra, men inom ramarna för denna studie kan vi konstatera att lärarna på båda förskolorna är inne på samma linje som Nelson och Svensson.

A3 har liksom de övriga lärarna en tillåtande syn på våldslek. Det som gör att hon skiljer sig en aning är att hon så tydligt uttrycker att hon även vill tillåta ett visst mått av faktiskt våld: Man måste ”låta barn göra illa varandra”, säger hon. Med detta menar hon att barn lär sig vart gränsen mellan vad som är okej och inte går genom att ibland balansera på den. A1, B2 och B3 uttrycker också att det kan vara acceptabelt till en viss gräns att barn gör illa varandra, så länge samförståndet finns där. B3 berättar att hon brukar organisera brottningslek trots att hon vet att någon kommer att göra sig illa; hon menar att barnen måste få välja om de vill vara med ändå. Läraren råkade en gång hamna över en av pojkarna i en sådan brottningslek. Han blev så förvånad, säger B3, eftersom han oftast var den som brukade ligga över de andra kamraterna. B3 tror att det var en bra ”fysisk upplevelse” för pojken; ”Så här kan de kännas”. A3 säger att hon ibland låter bli att gå emellan även när samförståndet och ömsesidigheten upphör – därför att hon vill ge barnen en chans att själva lösa situationen. Man skulle kunna tänka sig att A3: s mer tillåtande inställning till faktiskt våld har att göra med att hon arbetar med de yngsta barnen,

⁷¹ Knutdotter Olofsson, s. 154.

⁷² Nelson & Svensson, s. 126.

⁷³ Svaleryd, s. 73.

1-3 år. För barn i den åldern finns inte de självklara gränserna mellan att leka våld och att utföra våld. Enligt A3:s sätt att se på saken lär sig barnen dessa gränser just genom att ibland gå över dem – hon talar också om att det inte handlar om medvetna handlingar när barnen gör illa varandra. Även B3, som arrangerar aktiviteter där barn gör sig illa, är lärare på småbarnsavdelning. A2, även hon lärare för de yngsta, passar dock inte riktigt in i detta mönster; även om hon har en förståelse för den utforskande innebörden i att ett barn exempelvis slåss, tycker vi oss ana att hon har en något skarpare gräns än A3 och B3. A1, B1 och B2 arbetar däremot med de äldre barnen, 3-5 år, och tycks se det som mer självklart att barnen själva ska kunna uppfatta vart gränserna går. Kanske är de därför också noggrannare med att låta gränserna vara skarpa.

Forskningen skiljer ibland mellan *barnperspektiv* och *barns perspektiv*. Det förra handlar om att ha barnet och dess bästa i centrum medan det senare handlar om att försöka förstå hur barnet självt ser på och upplever en situation.⁷⁴ Våldslekar kan då se olika ut, beroende på om de betraktas ur barnperspektiv eller barns perspektiv: De intervjuade lärarna har som sagt talat mycket om hur leken, inklusive våldsleken, är dels ett slags bearbetning och dels ett lärande. Detta skulle vi säga är en beskrivning av leken ifrån ett barnperspektiv; lärarna beskriver nyttan och effekterna av leken, oavsett vad barnen själva vet om detta. Att lärarna talat ur ett barnperspektiv tror vi helt enkelt beror på att vi själva ställt frågorna utifrån ett sådant perspektiv. Svaren har mycket handlat om allmänna uppfattningar om vad lek och våldslek är för något – vi har inte i någon större utsträckning frågat om hur pedagogerna tänker kring barnens egna upplevelser av dessa lekar. Ute i verksamheten kan man tänka sig att lärarna ofta tar barns perspektiv parallellt med sitt barnperspektiv för att hantera olika situationer.

Lärarens syn på orsaker till våldslek

Lärarna talar som sagt om att de karaktärer som figurerar på TV och i film ofta skapar temana för de våldslekar som leks på förskolan – så gott som samtliga nämner Star Wars och Spindelmannen. A1 säger att barnen leker att de är figurer, oftast actionfigurer, och att man kan se hur de går in och ut ur de olika rollerna. De som skiljer sig i sin syn på TV: s påverkan på barnens lekar är B2 och B3.

När det gäller genus har alla lärare uppfattat våldslekar som vanligare förekommande hos pojkar än hos flickor. Ingen lärare förutom B3 har uttryckt ett biologistiskt synsätt, utan deras förklaringar har varit att ”det ligger i samhället” – även om ingen förklarar denna uppfattning djupare. Här tycks man alltså vara präglade av en konstruktionistisk diskurs, men återigen räcker den teoretiska förståelsen inte särskilt långt. B3 menar å sin sida att förklaringen till att det framförallt är pojkar som leker fysiska lekar, är dels genetisk men också social. Detta synsätt på formerandet av genus hos barnen, bland annat genom lek, kan ses som en sådan förberedelse som Erikson talar om. A3 är den som starkast uppfattar att barnen leker könsstereotyp; det är

⁷⁴ Eva Johansson & Inger Pramling Samuelsson: ”Barns perspektiv i pedagogisk forskning och praxis” i *Pedagogisk forskning i Sverige*, Nr 1-2 2003, s. 1 ff.

pojkar som hon ser leker våldslekar, medan flickor leker mycket prinsess- och omvårdnadslekar – hon beskriver flickornas lek som ”en rosa värld”. Även om de övriga lärarna inte lika tydligt beskriver barnens lekar som könsstereotypa, så är det flera som beskriver flickornas deltagande i våldslekar som mer passivt än pojkarnas; lärarna beskriver hur flickorna ibland hänger på pojkarnas våldslek, men att de sällan startar sådana lekar själva. Att lärarna tycks ha en i huvudsak konstruktionistisk syn på genus gör att deras tankar faller inom det idag politiskt korrekta. De kan vara påverkade såväl av varandra som av läroplanen som av tidsandan i stort i denna uppfattning – detta är vad en förskollärare förväntas tycka idag. Det är en del av de ”sätt att tänka och handla” som utgör skolkoden⁷⁵, det är en del av förskolans diskurs.

De flesta lärare talar alltså om TV: s, videos och dataspels inverkan på barns lek, och hur dessa intryck ofta skapar teman till våldslekar. Lärare A1 talar mycket om dataspel, medan de övriga främst talar om TV och video. De som särskiljer sig genom att inte se en påverkan hos barnen från dessa medier är lärare B2 och B3. Lärarna har alla en tillåtande attityd när det gäller våldslekar, detta hänger antagligen samman med dels synen på leken som bearbetning och dels synen på mediernas påverkan. Barn behöver bearbeta våld som de kanske ser på TV, så de måste få utlopp för det och få prova sig fram, säger till exempel lärare A2. Lärarna uttrycker åsikter om dålig kvalitet i de barnprogram som görs idag, framförallt A2 och B2, som båda själva har yngre barn hemma. A1, B1 och B3 talar alla om att barn spelar spel och ser på film som de är för små för att hantera: ”Man tycker att det är underligt att de får se de filmerna. Det är väldigt mycket vuxenfilmer som man reagerar över att de får se”, säger B1. Men samtidigt är uppfattningen hos alla att det är en realitet att barn ser på TV och film och spelar spel där våld förekommer, och att de därför måste få utlopp för de intryck de får ifrån detta, även på förskolan. Lärarna har alltså en pragmatisk syn på det faktum att TV-programmen ser ut som de gör, och ser det som sin uppgift att förhålla sig därefter; eftersom de anser att barnen har just ett behov av bearbetning.

B1 säger att barnen lockas av det läskiga, de tycker att det är spännande. Barn tycker om det mörka, det som de inte riktigt känner till. Detta går att relatera till något som Rutger Ingelman har skrivit: ”Kontrasternas möte – öva och visa inlevelseförmåga och kärlek genom en ’våldsam’ lek – det kanske är ett av många lekars innersta väsen”.⁷⁶ A3 beskriver också hur spänning är något som lockar barn, och hur det kan vara okej för barn att skrämna varandra. Även detta går att relatera till Ingelmans tankar om lek; han skriver att ”*den som ger sig in i leken får leken tåla; men inte till vilket pris som helst*”.⁷⁷ B1 talade bland annat om en barngrupp hon haft för cirka 10 år sedan. Detta var en grupp med många äldre pojkar, 5 år, där flera ville ha en ledarroll, och B1 beskriver att det var ”slagsmål från det de kom tills det de gick”. Pedagogerna kände att detta var en situation som de på något vis behövde ta tag i. De använde sig av psykologisk rådgivning och resurspedagog. De kom fram till att de skulle ge barnen utmaningar i form av lekar med våldsteman; de gjorde svärd med blod, de lekte fysiska lekar, arrangerade brottningsmatcher där barnen fick lära sig regler och tillslut även själva döma matcherna. De tränade barnen i samarbete, bland annat genom att åka på utflykt till en skog där

⁷⁵ Arfwedson & Lundman, s. 240.

⁷⁶ Bo Dahlin & Rutger Ingelman & Christina Dahlin: *Besjälat lärande: Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur. 2002, s. 181.

⁷⁷ Ibid., s. 182, kursiv i original.

ett landskap de kallar "klippiga bergen" finns. Detta var ett område med ett stup, där de gick nära kanten och utmanade pojkarna med en situation där de helt enkelt inte kunde bråka, utan var tvungna att samarbeta. B1 och hennes kollegor hanterade alltså en grupp pojkar som de ansåg var på fel sida gränsen mellan våldslek och våld, inte genom en nolltolerans mot våldslekar utan tvärtom genom att låta våldstemat ta stort utrymme, men med en betoning på regler, samarbete och ömsesidighet. De ville med Ingelmans ord göra leken friare, tryggare och roligare; "En lek kan bli friare, tryggare och roligare när vuxna deltar eller finns vid sidan".⁷⁸

A1, B1, B2 och B3 talar alla om att pojkarna är de som främst leker våldslekar, men att flickorna ibland "hänger på". A2 talar inte om några skillnader mellan flickors och pojkars lek. B2 berättar att flickorna lika gärna som pojkarna deltar i de organiserade brottningsmatcherna. En skillnad tycks alltså finnas mellan barnens egna initierade våldslekar, som främst styrs av pojkar, och organiserade våldslekar initierade av pedagoger, där pojkar och flickor deltar lika mycket. En fråga man kan ställa sig är dock ifall det inte förekommer våldslekar även bland flickorna, men att det inte uppmärksammas på samma vis då de ser annorlunda ut? Kanske ser lärarna främst pojkarnas våldslek därför att man förväntar sig att det är de som leker sådana lekar? Och för att bilden av "sådana lekar" är just den av de lekar som just pojkarna leker? A1 och B1 talar om att barngrupper är olika och att det inte alltid är givet att pojkar leker våldslekar och att flickor inte gör det. B1 säger att när flickor leker våldslekar är de annorlunda än de som pojkarna startar – det är mer knufflekar än rollekar, "men visst leker flickor också med svärd, utklädda i prinsessklänningar". A3 är den som har en ganska bestämd uppfattning om att flickor och pojkar leker olika. A1 uppfattar att när det gäller flickornas våldslekar är det inte lika enkelt att definiera var de fått sin inspiration ifrån, som när det gäller pojkarnas; om flickorna leker våldslek som rollek har de ofta ett tema som handlar om ont och gott, men de leker inte TV-karakterer så som pojkarna gör. Flickornas deltagande i brottningsmatcher, samt de "knufflekar" som B1 talar om, tyder på att flickor i stor utsträckning leker fysiska bråklekar, men flickors rollekar med våldsteman tycks i den utsträckning de förekommer inte vara särskilt synliggjorda.

Winnie Borggaard lyfter fram fyra olika skäl till att barn leker krigslekar, och dessa tankegångar är möjliga att använda i diskussionen kring den bredare kategorin våldslekar. Borggaard anser att krigsleken, "kan vara en fantasilek inspirerad av TV och andra medier, eller av större barn. Den kan också vara en tematisering av inre konflikter, som ångest för att mista andra eller själv dö/---/Det kan också handla om att barnet upplever sig vara maktlös och i leken prövar att vara den som har makt. Men det kan också vara ett försök att tränga in i krigets sociala realitet."⁷⁹ Alla lärare, förutom B2 och B3, berättar om hur TV påverkar barns våldslekar. I övrigt har lärarna inga direkta förklaringar till hur barnens våldslekar uppkommer. De är alla mycket allmänna i sina beskrivningar och menar att barnen leker dessa lekar för att det finns ett "behov" hos dem att göra det.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Borggaard, s. 8.

Lärarens syn på sin roll i våldslek

Lärarnas syn på sin egen roll i barnens lek visar på vissa skillnader lärarna emellan. A2 är den som tydligast beskriver sig som en deltagare i leken: ”Som pedagog måste man hela tiden finnas med i leken, för att hjälpa och stötta.” Men också för att komma på nya idéer samt föra en diskussion med barnen hur vi löser de konflikter som uppkommer”. De övriga talar om vikten både av att vara närvarande utanför leken och att ibland delta. Samtidigt upplever de att de inte hinner vara deltagande i den utsträckning de skulle vilja. Möjligen kan orsaken till att A2 så tydligt betonar sin roll som deltagare finnas i att hon arbetar på småbarnsavdelning och resonerar utifrån detta. B3, som även hon arbetar med de yngsta barnen beskriver sitt deltagande som någonting självklart. A1 menar att man ibland kan behöva kliva in i leken om det finns barn som inte förstår lekkoderna, men att hennes roll annars oftast är att stå bredvid. Ibland kan hon pausa en våldslek för att fråga om alla verkligen är med på det som sker, om det blir oklart för henne som observatör ifall det finns en överenskommelse i leken eller inte. A3 beskriver att hennes roll är att vara närvarande när barnen leker – bredvid men utanför leken. Hon beskriver att hon vill ”vara med så lite som möjligt” för att barnen ska få möjlighet att utvecklas själva. Här kan man tolka in såväl ett utvecklingspsykologiskt som ett psykoanalytiskt perspektiv i A3:s synsätt; Åm drar i sin bok en parallell mellan den observerande, icke deltagande pedagogen och psykoanalytisk teori: ”Psykoanalysens teori om leken som ett sätt att leva ut konfliktyllda upplevelser kan lätt leda till att vi betraktar leken som helig och därför intar en passiv roll där vi värjer oss mot att över huvud taget delta av rädsla för att förstöra leken”.⁸⁰

På en av avdelningarna – den där B1 arbetar – finns actionfigurer bland avdelningens leksaker. B1 ser hur dessa används dels för att leka våld, men även på andra vis. Batman kan lika gärna jobba bland djuren i ladugården som att jaga bovar. Här skiljer sig hennes uppfattning tydligt ifrån B2:s, som arbetar på en annan avdelning på samma förskola. På B2:s avdelning förekommer inga actionfigurer bland leksakerna, och B2 har starka åsikter emot dem – hon ser dem som låsta i sitt användningsområde och kan inte se att de går att leka med på något annat vis än i lekar med våldstema. Däremot skulle hon kunna tänka sig att ha exempelvis riddarfigurer på avdelningen: ”Där föds en annan värld och där föds fantasi”, säger B2. På förskola A förekommer inga actionfigurer eller leksaksvapen. A3 uttrycker dock liknande tankar kring just svärd och riddare som påminner om B2:s. Hon tror att det historiska temat skulle göra det lättare för föräldrar att acceptera förekomsten av leksakssvärd än leksakspistoler på förskolan. Även om B2 skiljer sig lite från de övriga lärarna med sin kategoriskt negativa inställning till actionfigurer, dyker idén om att leksaker bör vara öppna i sitt användningsområde, pedagogiska om man så vill, upp hos de flesta. Detta stämmer också överens med det Nelson och Svensson påstår om förskollärares generella uppfattning om vad leksaker bör fylla för funktion.⁸¹ Flera lärare, på båda förskolorna, har uppfattningar om leksaksvapen. A1 och B2 talar om att man medvetet försöker se till att förskolan tillhandahåller öppna material åt barnen. Nelson och Svensson menar att lärarna i förskolan strävar efter att ha

⁸⁰ Eli Åm: *Leken i förskolan: De vuxnas roll*. Stockholm: Natur & kultur, 1986, s. 33.

⁸¹ ”I synen på leksaker och lärande värderas ofta basmaterialet som mer pedagogiskt eftersom det antas ge utrymme för mer kreativitet. Det innebär att det 'färdiga' inte ges samma pedagogiska potentialer som det ofärdiga”. Nelson & Svensson, s. 95.

ett material som är öppet och som ger utrymme för kreativitet. Detta innebär, menar Nelson och Svensson, att de färdiga leksakerna inte har samma givna plats i den pedagogiska verksamheten som de ofärdiga. Detta leder till att ”pedagogerna betonar leksakernas funktionella aspekt före de betydelsevärldar som leksakerna anknyter till”.⁸² Återigen får här ett barnperspektiv företräde framför barns perspektiv. Vilka leksaker som är slutna och inte visar dock attityden till actionfigurer att det råder delade meningar om. B2 vill inte ”uppmuntra” våldslekar genom att ha vapen på förskolan, samtidigt som hon inte vill hindra dem ”eftersom barnen har det i sig”. Vapen har alla en acceptans för så länge barnen tillverkar dem själva. När konstruktion och kreativitet blir en del av vapenleken är allting i sin ordning. A1 och B2 nämner hur pistoler ofta byggs i duplo och lego. På förskola B har man tidigare också byggt svärd inom ramen för tematiskt utforskande. Pedagogerna har tagit tillvara på ett intresse eller behov som de uppfattat i barngruppen – B1 beskriver att ett projekt tog sitt avstamp den bråkiga grupp med många pojkar, där det fanns behov av att utforska sådant som våld, som vi nämnt ovan, och B2 berättar om ett prins- och prinsesstema. På förskolan finns nu dessa svärd för barnen att leka med. Att lärarna har en mer positiv inställning till svärd och pilbågar än till skjutvapen tycks ha två förklaringar – dels att leksakspistoler är mer lika riktiga vapen som används idag, och dels att de uppfattar svärd och pilbågar som mer öppna i sitt användningsområde. Dessa leksaker får också ett historiskt skimmer över sig. Nelson och Svensson menar att det oftast finns en högre acceptans mot leksakvapen som inte har så starka kopplingar till vår nutid, vilket innebär att det inte är våldsleksakernas funktion som hamnar i fokus, utan den innebörd som de får för oss vuxna genom associationer.⁸³

Uttalat gemensamma regler när det gäller lek finns inte på någon av förskolorna. Lärarna talar om att gränserna går vid att göra någon illa, kränka eller göra något mot någons vilja. B2 säger: ”Det är olika vad man har för tålamod och accepterar på avdelningarna.” Det finns inga generella regler på förskolan för vilka lekar som är accepterade och inte”. A2 uttrycker också att det finns ett vitt spann mellan olika attityder på förskola A: ”Plockar någon upp en pinne ute och använder denna som pistol, så tycker jag att det är okej, men där har vi också haft diskussioner, det finns de som inte tycker att det är okej också.” A3 använder uttrycket ”sunt förnuft” när hon talar om de regler som inte finns på förskolan. Här vill vi ställa oss frågan om vad detta begrepp – sunt förnuft – innebär, och framförallt: Innebär det samma sak för alla pedagoger? Pedagoger kan ha olika bakgrund vad gäller exempelvis klass, och detta skulle kunna innebära att de har skilda uppfattningar i moral- och uppfostringsfrågor – skillnader som kanske dyker upp när det saknas en diskussion och gemensamma förhållningssätt. Detta tänker vi kan vara förklaringen till skillnaderna i acceptans för olika typer av lekar, som flera av de intervjuade lärarna beskriver.

Att förskolan skulle vara en feminin värld och att detta skulle påverka flickors respektive pojkars lekar och beteenden i olika riktningar, så som Svaleryd resonerar att fallet kan vara, är ingenting som de intervjuade lärarna har kunnat se. Vi har i några av intervjuerna lagt fram denna teori, men lärarna har inte tolkat leken efter detta synsätt. Man skulle här kunna betrakta förskolan som ett mini-samhälle, där normen är spegelvänd jämfört med samhället som helhet; det feminina beteendet är norm och det som premieras, det maskulina är det avvikande beteendet som motverkas. Nu tycks visserligen lärarna vi intervjuat inte motverka de våldslekar

⁸² Ibid., s. 95.

⁸³ Ibid., s. 123.

som främst pojkar tycks leka, men i deras svar dyker ändå antydningar upp om att andra pedagoger gör det upp. Och intressant är också att de inte tycks förstå resonemanget om förskolan som en feminin värld, trots att alla är medvetna om att den är kvinnlig i den meningen att det finns väldigt få män bland pedagogerna. Liksom många i det ”stora” samhället inte kan se hur det manliga/maskulina är norm, kan lärarna som själva befinner sig mitt i förskolans värld inte se hur denna värld är feminin. Tänkandet tycks begränsas av praktiken. Lenz Taguchi beskriver *diskursiva praktiker* som ”normerande handlingsmönster för hur vi talar, går, sitter och inreder klassrum i förskolor, skolor och universitet”.⁸⁴ Frågan är alltså om sådana handlingsmönster utgör ramar också för lärarnas tänkande.

När det gäller om och i så fall vilka pedagogiska konsekvenser lärarna anser att våldslekar ska få, har en del olika åsikter kommit till uttryck under intervjuerna. B2 talar som sagt om hur pedagogerna på hennes avdelning arrangerar brottningsmatcher på avdelningen när barnen leker mycket våldslekar. Hon ser matcherna som ett sätt att lära barnen regler och att tänka efter hur de kan agera exempelvis mot någon som är mindre än dem själva. B2 anser alltså att våldslekar kan behöva leda till vissa specifika pedagogiska konsekvenser. Hon talar om att behov för våldslekar kan finnas, och betonar att hon vill diskutera gränser med barnen. Hon säger att barnens våldslekar är en sorts kamp, men betonar samtidigt att de arrangerade brottningsmatcherna inte ska handla om att vinna eller mäta sin styrka. Hon låter alltså våldslekar få ett utrymme i förskolan, men vill att den ska hålla sig inom vissa ramar – därför arrangerar hon en aktivitet med ett uttalat pedagogiskt syfte ifall de fria våldslekarna inte håller sig inom dessa ramar. B1 korrigerar som sagt också våldsamma lekar som går utanför ramarna till att följa vissa regler. På något vis försöker både B1 och B2 att ”flytta” våldsleken från att finnas i den fria leken till att bli ett slags idrottsutövning initierad av pedagogerna, om barnen inte själva kan upprätthålla vissa regler i sin lek. I arrangerade, idrottsliknande aktiviteter får kamplust och behovet av fysiska mätningar plats; sådana aktiviteter ger våldsleken en ram. Samtidigt kan vi notera att lärarnas inte använder sig av en sådan korrigerande gällande all våldslek, utan det är just när de anser att samspelet barnen emellan inte fungerar – när våldsleken kommer alltför nära gränsen mot faktiskt våld. B2 menar som sagt att ett behov av våldslekar finns hos vissa barn, och att detta inte enbart behöver vara någonting negativt, och B1 uttrycker ett utvecklingspsykologiskt förhållningssätt när hon säger att ”det är en viss period där barnen behöver den här typen av lekar”. A3, som är lärare på småbarnsavdelning, talar i princip inte om några pedagogiska konsekvenser alls vad gäller förekomsten av våldsamma lekar, utan hon beskriver som sagt att det finns ett lärande för barnen i att göra illa varandra. A2, som också arbetar på en avdelning med yngre barn, ser det å sin sida som sin uppgift att vara delaktig i barnens lek och att hjälpa dem att lösa konflikter; som vi förstår det så ägnar hon sig betydligt mer än A3 åt att korrigera barn som är för våldsamma, samtidigt som hon tolererar mycket som är på rätt sida av gränsen mellan våldslek och våld. I likhet med A3 har hon en syn på de små barnens våldslek som ett slags utforskande, även om hennes beskrivning av vart hon drar gränsen mellan våldslek och våld är tydligare. B3, som i likhet med A2 och A3 jobbar på småbarnsavdelning, har även hon en attityd som tillåter vissa lekar där barn gör sig illa, vilket vi nämnt ovan.

⁸⁴ Lenz Taguchi, s. 61.

Lärarnas syn på sin egen roll i barnens lek varierar som sagt. De flesta beskriver sin roll som observatörens. Men i förhållande till våldsleken får läraren både rollen som mer aktiv observatör och som organisatör. I rollekar med våldsteman tycks läraren bli en mer aktiv observatör än i andra rollekar, och i de fysiska bråklekarna går läraren gärna in och styr upp en organiserad aktivitet med vissa regler. På sätt och vis kan man se att lärarna nästan har två helt olika syner på sin egen roll i barnens lek, beroende på om det är våldslek eller annan lek det handlar om: Deras generella hållning är att hålla sig utanför leken om de inte blir inbjudna av barnen, medan de vill ha en betydligt mer aktiv roll i våldslek. Den första hållningen skulle kunna ses som utvecklingspsykologisk, och den andra mer behavioristisk; organiserandet av bråkleken handlar uppenbarligen till viss del om korrigerande av barnens beteenden. En skillnad finns dock här mellan 3-5-årslärarna och småbarnslärarna – de senare beskriver sig mer som deltagande i all lek. A2 uttrycker ett psykoanalytiskt, närmast lekterapeutiskt, tankesätt och beskriver det som sin uppgift att ”hjälpa barnen att bearbeta sina upplevelser genom leken”. Det deltagande i leken som lärarna beskriver, kan vi alltså relatera till såväl utvecklingspsykologi som behaviorism som psykoanalys. Framförallt är det småbarnslärarna som beskriver sig som deltagande. Däremot tycker vi oss inte kunna identifiera en lekpedagogik i Knutsdotter Olofssons mening. Barnperspektivet finns som sagt närvarande i det lärarna beskriver, men barns perspektiv är inte lika uppenbart. Lärarna deltar utifrån sin vuxenroll, men inte på barnens villkor på det vis som Knutsdotter Olofsson anser att en lekpedagogik kräver.

Läraren och föräldrarna

När det gäller föräldrarnas attityder har vi anat en skillnad de två förskolorna emellan. Lärarna på förskola B har närmare kunnat beskriva vad det är för föräldrar som har sina barn på förskolan; det är kulturarbetare och välutbildad medelklass som gjort ett medvetet val av förskola, intresserar sig för det pedagogiska arbetet och ger mycket beröm och feedback. B3 beskriver i likhet med de andra lärarna på förskolan, föräldrarna som medelklass: ”journalister, arkitekter, läkare och egenföretagare” och ”inte så många som jobbar i kassan på Ica”. På förskola A gav både A1 och A2 betydligt mer svepande i sina beskrivningar av föräldrarna, utan att lika tydligt precisera klass, utbildningsnivå eller yrkeskategorier. A3 beskriver föräldrarna som ”vanligare arbetare, alltifrån man jobbar i butik till sjuksköterska”. ”Jag tror inte att majoriteten har högskoleutbildning, det tror jag inte”, säger A3. När det gäller våldslekar beskriver A1 att de aldrig skulle kunna skaffa leksaksvapen till förskolan, på grund av chefen och föräldrarna. Attityden ifrån chefshåll som här nämns går att relatera till vad Arfwedson och Lundman skriver om hur det lokala rektorsområdet påverkar skolkoden.⁸⁵ Och detta kan sedan jämföras med förskola B, där leksaksvapen förekommer och där man är mer eller mindre självgående – alltså i större utsträckning kanske har möjlighet att forma sin egen skolkod. Man kan även se att närområdets sociala karaktär är en av de faktorer som bidrar till att forma respektive förskolas skolkod. I förskola B:s medelklassmiljö får lärarna en positiv respons i diskussioner med barnens föräldrar, vilket skapar ett ökat självförtroende hos dem. Förskola A:s

⁸⁵ Arfwedson & Lundman, s. 247.

arbetarmiljö tycks få lärarna att tvärtom undvika obekväma diskussioner. Enligt Arfwedson och Lundman påverkar ”föräldrars utbildningssyn och skolförväntningar” den lokala skolkoden.⁸⁶ B1 och B2 talar om att de samtalat med föräldrar som varit kritiska till svärden och brottningsmatcherna: ”När man som pedagog bemöter föräldrarnas oro och förklarar för dem, är de positiva.” Ser de att vi har en tanke blir de lugna”. På förskola B är pedagogerna alltså villiga att ta en diskussion med föräldrarna och beskriva hur de uppfattar vad som är lek och vad som inte är det, samt vilken betydelse leken har för barnen. På förskola A tycks man dra sig för att ens ha leksaker som kan ge upphov till en sådan diskussion, trots att lärarna själva har en ganska tillåtande attityd. Rönnerberg skriver i sin bok om ”de dominerande vuxna medelklassattityderna i hemmen och på förskolorna” som en förklaring till motstånd mot medie- och våldslekar.⁸⁷ Detta stämmer alltså inte med det vi har fått höra under våra intervjuer: Dels har lärarna vi talat med en tillåtande attityd som inte stämmer överens med den som Rönnerberg beskriver att ”daghempersonal” har (även om den daghempersonal Rönnerberg skriver om såklart även inkluderar barnskötare, vilket är en skillnad från våra intervjuer som har genomförts endast med förskollärare).⁸⁸ Och dels beskrivs medelklassföräldrarna på förskola B som mer toleranta än arbetarföräldrarna på förskola A. Dessa resultat går emot det som Rönnerberg skriver. Till saken hör naturligtvis att Rönnerbergs avhandling är drygt 10 år gammal. Har det senaste decenniet inneburit förändrade attityder hos den lägre medelklassen och hos lärarna i förskolan? Vår uppfattning, baserad på de resultat vi kunnat få fram i denna studie, är att den lägre medelklassen, inklusive lärarna, generellt har en mer tillåtande inställning till våldslekar än vad föräldrarna ur arbetarklassen har. Nelson och Svensson har i sina studier kring barns leksaker sett en tydlig förändring i samhället i attityden gentemot vålds- och krigslek.⁸⁹ I samband med detta har också inställningen i förskolan förändrats, vilket inneburit att pedagogerna idag inte är lika förbjudande när det gäller våldsleksaker. Detta har enligt Nelson och Svensson sannolikt att göra med att krigs- och våldsrelaterade lekar inte är en ”lika viktig och principiell fråga som på 1970-talet”.⁹⁰ B1 hävdar som sagt att en attitydförändring gällande vålds- och krigslekar har ägt rum under hennes år i yrket. Denna generella attitydförändring kan vara ett exempel på de anpassningskrav som Arfwedson och Lundman påstår bidrar till att forma skolkoden.

Sammanfattning

Lärarnas syn på lek generellt har visat sig till stor del överensstämma med hur de psykoanalytiska och utvecklingspsykologiska teorierna beskriver barns lek. De intervjuade lärarna har alla betonat att det finns ett lärande i leken. En viss skiftning i fokus har gått att urskilja mellan synen på de yngsta barnens och de äldre barnens lek. De yngsta barnens lek har

⁸⁶ Ibid., s. 246.

⁸⁷ Rönnerberg, s. 36.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Nelson & Svensson, s. 129 f.

⁹⁰ Ibid., s. 130.

beskrivits som utforskande, medan de äldre mer tränar det sociala samspelet. När det gäller våldslek dyker ett behavioristiskt synsätt upp, på ett sätt som det inte gör när lärarna talar om lek generellt. Vissa fysiska bråklekar regleras och kontrolleras av lärarna, trots att de generellt beskriver sin roll i barnens lek som observatörens.

Vad gäller orsaker till våldslekar talar lärarna om ”behov” hos barnen, utan att närmare precisera varifrån de tror att dessa behov kan tänkas komma. Dock har media nämnts som en påverkan av hur våldslekar leks – TV, video och dataspel ger teman för olika roller. Lärarna talar också om ett rent fysiskt, motoriskt behov av att leka bråklekar. I båda fallen dyker ett genusperspektiv upp i det lärarna säger.

Lärarna beskriver att det främst är pojkar som lekar våldslekar – både roller med våldstema och fysiska bråklekar. Dock är flickorna mer deltagande i den andra typen av våldslekar, även om flera lärare beskriver att de oftast hänger på först när leken initierats antingen av pedagoger. Det beskrivs också att flickor ibland hänger på när pojkarna leker den första typen av våldslekar. Samtliga lärare utom en har uttryckt förklaringar till detta genusmönster som kan beskrivas som konstruktionistiska – de ser genuskillnaderna som skapade. En lärare avviker, och beskriver att hon tror att skillnader mellan pojkars och flickors beteenden är såväl biologiska som sociala. Även lärarna som har det konstruktionistiska tankesättet uttrycker att pojkar har ett stort behov av de fysiska lekarna, utan att kunna precisera vart detta behov kommer ifrån.

Att det behavioristiska perspektivet dyker upp i lärarnas syn på vissa typer av våldslekar, påverkar såklart deras roll i denna lek; de tar som sagt en mer aktiv roll i bråklekar än i annan lek; bråklekar styrs till att bli idrottsliknande aktiviteter, där regler och gränser kan tränas. Lärarna beskriver också hur förekomsten av våldslekar skapar behov av att föra samtal kring samspel och lekens gränser med barnen. De har synen att all lek ska vara accepterad, så länge den tar hänsyn till lekkoderna. De ser våldslekarna som ett uttryck för behov, liksom all annan lek, och de därför måste få förekomma. Däremot har de åsikter om det mediavåld som barnen påverkas av, oftast negativa. Men de beskriver ändå en pragmatisk hållning i förhållande till detta.

Generellt finns inga tydliga skillnader mellan lärarna på de två olika förskolornas syn på våldslekar. De tycks tänka i ungefär samma banor; däremot skiljer sig deras relationer till föräldrar och förskolechef, vilket gör att de inte agerar på samma vis. Lärarna har alla en tillåtande attityd till våldslekar, men förskola B låter detta i praktiken präglade verksamheten mer än förskola A.

Diskussion

Med avstamp i den analys vi nu genomfört kommer vi i detta avsnitt att föra en något bredare diskussion, i huvudsak kring skolkodsbegreppet.

På både förskola A och förskola B arbetar en lärare på varje avdelning, tillsammans med två eller tre barnskötare. Detta innebär att varje lärare, som är pedagogiskt ansvarig för avdelningens verksamhet, är ensam i sin yrkeskategori i arbetslaget. Man skulle kunna tänka sig att detta antingen leder till att läraren får ett slags mellancheftposition gentemot barnskötarna, eller att barnskötarnas kunskapsnivå får styra verksamheten; detta påverkar sannolikt om pedagogik eller omvårdnad är det som hamnar i verksamhetens fokus, vilket i sin tur kan ha en inverkan i synen på våldslekar. En verksamhet som är pedagogiskt präglad kanske låter barnen uttrycka sig genom såväl lugna som vilda lekar, medan en verksamhet präglad av omvårdnad mer fokuserar på trygghet och lugn. Sven Hartman skriver i sin bok *Det pedagogiska kulturarvet* om hur omsorg och pedagogik haft "konkurrerande funktioner" i förskolans historia, och att förekomsten av två yrkesgrupper kan ha varit bidragande till detta.⁹¹ Man kan tänka sig att skolkoden formas olika beroende på om barnskötare eller förskollärare är i majoritet. Har förskollärarna en stark ställning gentemot barnskötarna kanske fokus hamnar på pedagogik; är förskollärarnas särskilda kompetens mindre uttalad kanske barnpassning och övervakning hamnar i fokus. Kanske kan man skilja mellan förskolor som präglas av medelklassmoral respektive arbetarmoral? Brembeck beskriver förskollärare som lägre medelklass och förskolan som präglad av en medelklassideologi.⁹² Samtidigt hör barnskötarna till arbetarklassen, och till detta kommer betydelsen av föräldrarnas klasstillhörigheter: "Arbetarföräldrar har ansetts överföra värden som lydnad, hyfs, ordning, prydlighet, hövlighet, respekt för vuxna till sina barn medan medelklassföräldrar anses värdesätta självständighet, självförtroende, ansvar, flexibilitet, prestation etc."⁹³ Om detta stämmer kan man tro att det är ett generellt mönster att medelklassen har en högre tolerans för våldslekar än vad arbetarklassen har. Detta står som sagt i kontrast till vad Rönneberg påstår om medelklassens moral, något vi tagit upp i analysen. Brembeck skiljer på ursprungskultur och arbetsplatskultur. Barnskötarna befinner sig alltså i en medelklasskultur på arbetsplatsen samtidigt som deras ursprungskultur finns i arbetarklassen; förskollärarna befinner sig i en medelklasskultur både på arbetsplatsen som i hemmet, samtidigt som det inte alls är ovanligt med förskollärare som är födda i arbetarklassen. Frågan är då var en klassresenär har sin så kallade ursprungskultur och hur detta påverkar arbetsplatskulturen? Utbildningsnivå och teoretisk fokus kan också skilja sig lärare emellan, beroende på när de är utbildade. Eli Åm skriver om att "Som förskollärare präglas vi på gott och ont av de teoretiska traditioner som förmedlas till oss genom vår utbildning", och att "De lekattityder som tar sig

⁹¹ Hartman, s. 57.

⁹² Helene Brembeck: *Efter Spock: Uppfostringsmönster idag*. Göteborgs universitet: Etnologiska institutionen, 1992, s. 184 f.

⁹³ Ibid., s. 205.

uttryck i vår teoretiska utbildning har otvivelaktigt fått inflytande på vår lekpedagogik i förskolan”.⁹⁴ Kanske har förskolans utvecklingspsykologiska tradition bidragit till att bestämma pedagogens roll i barns lek som observatörens mer än som deltagarens; tanken att barnen ska få utvecklas ostörda i leken är en del av skolkoden. Något man kan fundera på i detta sammanhang är vad det kontextuella fokus som finns i dagens lärarutbildning, där barns perspektiv alltid är närvarande, kommer att få för betydelse för skolkoden i framtiden när det gäller synen på barns lek. Vi funderar på om A3, som enligt oss har den allra mest tillåtande attityden av de lärare vi intervjuat, har detta just därför att hon är den som är utbildad senast, men den treåriga förskolläroret utbildning som föregick den nuvarande; hon utbildades vid tiden för utarbetandet av förskolans läroplan, och var relativt ny i yrket när den började gälla. Kanske har hon på grund av detta en något mindre traditionell syn på lek och lärande – kanske rentutav en annorlunda inställning till förskolans systemkontext. Utifrån den yttre kontexten, har förskola A och förskola B, som vi ser det, olika möjligheter att själva aktivt formera sin lokala skolkod. Förskola B kan ta diskussioner med föräldrarna på grund av deras klasstillhörighet, som överensstämmer med den lägre medelklasskulturen på förskolan; med denna värdegemenskap kan lärarna utan större svårigheter ta diskussioner med föräldrarna. Förskola A, å sin sida, ligger i ett arbetardominerat område, vilket gör att förskolans medelklasskultur står i kontrast till föräldrarnas klasstillhörighet. Här undviker man följaktligen också diskussioner. Som vi ser det påverkas förskolornas respektive skolkoder på detta vis i olika riktningar, på grund av att de befinner sig i olika yttre kontexter.

I analysen har vi skrivit om vad lärarna säger om barnens förändrade beteenden och lekar över tid – hur de är snabbare och rastlösare i vad de gör. Detta kan diskuteras mot bakgrund av förändringars betydelse för skolkoden. Även förändringar av attityder mot våldslekar nämns i intervjuerna. Lärarna talar om förändringarna på ett pragmatiskt vis – en realitet att förhålla sig till – och visar därmed också en förmåga att anpassa sina metoder och låta skolkoden ändras.

Vi har i analysen jämfört förskolorna på olika vis. Vi har dels identifierat skillnader förskolorna emellan, dels mellan småbarnsavdelningarna och 3-5-årsavdelningarna, och dels mellan de enskilda lärarna oavsett förskola eller åldersgrupp. Man skulle kunna diskutera dessa skillnader med hjälp av skolkodsbegreppet. Kanske har vi i så fall sett flera parallella grupp-koder. Vi har spekulerat i att vissa skillnader lärarna emellan beror på att de arbetar med olika åldersgrupper, men säkert kan vi ju inte veta att det inte snarare är i individuella skillnader mellan lärarna som förklaringen ligger, eller i de olika arbetslagens respektive grupp-koder.

När det gäller skillnader i syn på våldslek och våld lärarna emellan, tycker vi oss ha sett en uppdelning mellan dem som arbetar med de yngre barnen, 1-3 år, och dem som arbetar med de äldre, 3-5 år. De som arbetar med de äldre barnen tycks vara noggrannare med att dra en gräns mellan vad som är okej och vad som inte är det. På småbarnsavdelningarna ser man inte en tydlig gräns mellan våldslek och våld på samma vis. De ser exempelvis bitande och slag som ett slags utforskande mer än som medvetna våldshandlingar. De äldre barnens lärare förväntar sig däremot att barnen ska kunna avgöra vart gränserna går, och gör de inte det blir de tillrättavisade. Flera av lärarna berättar att de tar samtal med barnen om gränser och om vad som är okej att göra, exempelvis i samband med brottningen. Men i vissa lägen kommer leken till en punkt där lärarna rakt av bryter den – leken har då nått en icke förhandlingsbar gräns. Och det är detta som skiljer lärarna för de äldre barnen från lärarna för de yngre; för de som arbetar med

⁹⁴ Åm, s. 31.

Yngre barn tycks gränsen inte lika absolut, då de vet att den inte är särskilt tydlig för banen. Nelson och Svensson skiljer mellan inifrånperspektiv och utifrånperspektiv på barns lekar. Med ett inifrånperspektiv ser man att barn i leken gestaltar inre känslor, medan man med ett utifrånperspektiv ser att leken använder sig av modeller från verkligheten och media.⁹⁵ Vi tycker oss ha sett att lärarna för de små barnen uttryckt ett mer kategoriskt inifrånperspektiv, och möjligen kan detta vara anledningen till deras mer tillåtande inställning; Nelson och Svensson skriver att utifrån ett inifrånperspektiv ”kan man komma fram till att våldsleksaker inte har några negativa effekter”.⁹⁶ Detta resonemang kanske även kan gälla våldsleksaker i stort? Lärarna för de äldre barnen har i större utsträckning haft både ett inifrån- och ett utifrånperspektiv. Dessa skillnader gör att vi anar en skillnad i gruppkod mellan lärarna för de yngre och lärarna för de äldre barnen.

Lärarna beskriver som vi ser det våldslek på två olika vis – dels som en fysisk, grovmotorisk lek, som skulle kunna relateras till begreppet ”kampek”, och dels som en mediepåverkad rollek.⁹⁷ Den första typen beskriver lärarna som ett behov som kommer inifrån, och vi benämner den som *bråklek* i vår text, medan den andra typen mer beskrivs som påverkad utifrån. Nelson och Svensson skriver om lekar som kommer sig av känslor inifrån och sådana som formas utifrån. De beskriver att inifrånperspektivet tolkar att även de lekar som styrs av yttre betingelser, t.ex. tillgång till leksaksvapen, bearbetar inre känslor hos barn, medan utifrånperspektivet finner att ”barn som leker med vapen utför fler aggressiva handlingar än barn som leker med leksaker som är neutrala ur ett våldsperspektiv”.⁹⁸ Hur de lärare vi intervjuat ser på detta vet vi egentligen inte. De beskriver att det finns ett behov hos barnen att leka våldsleksaker, samtidigt som de talar om hur media påverkar dessa. Huruvida de anser att media ökar behovet av att leka våld, som utifrånperspektivet skulle hävda, eller om de anser att media formar lekar som ändå skulle lekas men kanske på ett annat vis, som inifrånperspektivet skulle påstå, kan vi inte säga någonting om. Antagligen tänker de inte så entydigt kring detta att deras tankar går att hänvisa till en enda teori.

Alla lärare talar om det lärande som finns i leken. När det gäller våldslek och lärande är det framförallt bråkleken som kommer upp. Där lär sig barn regler och kroppsmotvetenhet. De mediainspirerade rollekarna talar lärarna inte om. Detta skulle kunna bero på att lärarnas svar styrts av hur vi ställt frågan. När vi frågat vad barn lär sig i våldslek har lärarna svarat på vad barn lär sig i våldslekarna *specifikt*, och då har de talat om de fysiska bråklekarna. När vi talat om lek generellt har lärarna talat om lärande i rollekar, såsom språklig utveckling och socialt samspel. Om detta lärande finns i rolleken så finns det naturligtvis även i lekar med vålds-, krig- och actionteman, men det är inget som lärarna har tagit upp när vi frågat om lärandet i just våldleksaker. Man kan av denna anledning tänka sig att det är lättare för en pedagog att motivera korrigering av rollekar med våldsteman än av kampekar – rollekar med våldsteman har ur ett lärandeperspektiv kanske inte ett värde på samma vis som bråklekar? Nelson och Svensson talar däremot om hur forskare ser ett specifikt lärande i rollekar med krigstema: ”En vanlig uppfattning är att barn som leker krig lär sig att gemensamt sätta upp spelregler, respektera dem

⁹⁵ Nelson & Svensson, s. 126.

⁹⁶ Ibid., s. 126.

⁹⁷ Hangaard Rasmussen, s. 24 ff.

⁹⁸ Ibid., s. 126.

samt att acceptera egna förluster och andras vinster”.⁹⁹ Vår sammantagna uppfattning de lärare vi intervjuat haft en tillåtande attityd mot båda typerna av våldslek. Det vill säga, i det sammanhang där vi har träffat dem. Frågan är vad resultatet hade blivit om vi utöver intervjuerna också gjort observationer i verksamheten. Vi upplever att svaren vi fått av lärarna om våldslekar är väldigt politiskt korrekta; man ska som lärare idag tycka att all lek är acceptabel, man ska inte förbjuda någon lek – detta är, som vi ser det, en del av den kollektiva skolkoden. Detta är också de åsikter som lärarna har uttryckt när vi i lugn och ro suttit ned med dem och samtalat utanför barngruppen. Men hur lärarna sedan agerar i situationer som upplevs stökiga och bråkiga vet vi inte.

I litteraturöversikten tog vi upp den genusvetenskapliga idén om att våldsamma och bråkiga lekar skulle vara ett slags motstånd från barnens sida emot pedagogernas strävan efter lugn. Enligt den genusvetenskapliga logiken skulle det då främst vara pojkar som står för detta motstånd i förskolans kvinnodominerade miljö. Med denna tanke i bakhuvudet kan man fundera på om det verkligen är vålds- eller krigstemat i sig som vissa vuxna vänder sig emot i barns våldslekar. Eller är det just brottet mot det eftersträfvade lugnet som är problemet? Det kanske mer handlar om att man är rädd för kaos och oordning, högljuddhet och spring, än just våldet som tema. Tullgren skriver att det finns det ett moraliserande mot lekar som stör ordningen på förskolan, och ett motstånd mot våldslekar skulle kunna vara en del av detta; ”Lekarnas innehåll styrs bort från sådant som är obehagligt eller olagligt till förmån för det trevliga och nyttiga”.¹⁰⁰ Tankar om lekens nytta i form av lärande har vi stött på i de intervjuer vi gjort, men annars har det moraliserande som Tullgren skriver om inte märkts av hos lärarna vi intervjuat. Sedan kan man naturligtvis fråga sig om detta kan vara något som förekommer i den så kallade verkligheten i förskolans vardag. Till skillnad från vad vi har gjort i vår studie, så har Tullgren observerat leksituationer där pedagoger deltar. Brembeck skriver också om hur den lägre medelklasskulturen kan ses som en ”kvinnligare”, mjukare kultur, än de ”manligare”, hårdare arbetarklass- och övre medelklasskulturerna.¹⁰¹ Detta skulle i så fall kanske innebära att fler manliga lärare i förskolan inte skulle göra så stor skillnad i inställningen till våldslekar; även manliga lärare tillhör den lägre medelklassen och bär därför med sig samma ”kvinnliga”, mjuka värderingar som kvinnliga lärare. Knutsdotter Olofsson, å sin sida, påstår att kvinnor i högre grad än män uppfattar bråklekar som över gränsen,¹⁰² och enligt den logiken skulle i så fall fler manliga lärare i förskolan göra en skillnad i inställningen till våldslekar: ”Män är mer benägna än kvinnor att ge sig in i dessa tumultlekar”.¹⁰³

Borggaard skriver om att definiera olika typer av lekar: ”På samma sätt som leken inte kan stoppas i ett fack kan leksituationen inte betraktas som något som är en gång för alla definierat och som man kan förhålla sig till utifrån fasta regler.”¹⁰⁴ Sett på detta vis finns det alltså ingenting som kan kallas ”våldslek”. Lekar kan gå fram och tillbaks mellan teman och händelser

⁹⁹ Nelson & Svensson, s. 124.

¹⁰⁰ Tullgren, s. 83.

¹⁰¹ Brembeck, s. 207.

¹⁰² Knutsdotter Olofsson, s. 33.

¹⁰³ Ibid., s. 34.

¹⁰⁴ Borggaard, s. 8.

och fantasileken håller sig sällan till ett bestämt innehåll hos barn i förskoleåldern. Fasta regler för en viss typ av lekar fungerar därför inte enligt Borggaard – helt enkelt därför att det egentligen inte går att dela upp lekar i olika typer. Hade Borggaard skrivit om våldslekar hade hon därför antagligen hävdats att det inte går att som pedagog eller förälder bestämma sig för vissa regler som alltid gäller just våldslekar.¹⁰⁵ Med detta i tanken kan man ju fundera lite kring våra intervjuresultat. Inga av lärarna talade om att våldslek måste definieras utefter den situation i vilken den förekommer. Kanske låstes de en aning av att vi gav dem ett färdigt tema, nämligen ”våldslek”, just på det vis som Borggaard hävdar att man inte kan. Då satte vi också ramarna inom vilka lärarna gav sina svar. ”Egentligen” kanske lärarna har mer komplexa tankar kring lek?

Skolkoden i förskolan tycks ge utrymme för flera olika teoretiska perspektiv, och detta har kommit till uttryck under intervjuerna i vår studie. Vi har i analysen försökt sätta fingret på när lärarna uttrycker exempelvis ett psykoanalytiskt eller ett konstruktionistiskt perspektiv. Man skulle här kunna hänvisa till något som Borggaard skrivit: ”Jag tror inte att leken låter sig reduceras till någon av de teorier som finns på den pedagogiska marknaden. Därför är den vuxnes roll, eller de pedagogiska metoderna inte heller så entydiga som teorierna ger sken av.”¹⁰⁶ Man skulle också kunna se det som att skolkoden på en förskola utgörs av flera parallella diskurser, eller en syntes av olika teoretiska uppfattningar. Förskolans främsta styrdokument, läroplanen *Lpfö 98*, kanske kan sägas definiera den officiella kollektiva skolkoden. Men detta dokument ger egentligen ingen vägledning om hur pedagoger ska förhålla sig till lek. Det står vagt att leken är ett lärande, men ett stort utrymme lämnas för att tolka innebörden i detta, varför man kan tänka sig att de lokala skolkoderna också tillåts utvecklas väldigt olika.¹⁰⁷

Psykoanalysen kommer som sagt till uttryck hos de intervjuade lärarna när de talar om leken generellt. Vad gäller pedagogens roll syns detta perspektiv dels i uppfattningen att barn ska få leka ostört, men också att pedagogen kan få en deltagande roll för att hjälpa barn i deras lek. Här har vi sett en skillnad vad gäller inställningen till lek generellt och inställningen till våldslek specifikt, där den pedagogiska rollen blir mer deltagande i våldsleken. Den första, mer observerande rollen går även att relatera till utvecklingspsykologin och den senare till behaviorismen. Ur ett psykoanalytiskt perspektiv får den i leken deltagande pedagogen en närmast terapeutisk roll, och hjälper barnet att bearbeta känslor och upplevelser; ur ett behavioristiskt perspektiv får en deltagande pedagog rollen att hjälpa barnen in i ”rätt” beteende. Båda dessa motiv för att delta i barnens lek har uttryckts i intervjuerna med lärarna. Det lekpedagogiska perspektivet kommer till uttryck när lärarna talar om gränser och samspel i barnens lekar. Lärarna talar om sin roll som att se till att lekkoderna inte överges, och detta skulle kanske i praktiken kunna ta sig uttryck i att läraren tar sig ett barns perspektiv.

Vi har när det gäller genus fått ett mönster beskrivet i intervjuerna, nämligen att pojkarna är de som främst leker våldslekar, medan flickorna får en mer passiv roll. A1 och B1, som båda

¹⁰⁵ Ibid., s. 8.

¹⁰⁶ Ibid., s. 7.

¹⁰⁷ I läroplanen står: *Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbetaupplevelser, känslor och erfarenheter.* Lpfö, s. 6.

arbetar på 3-5-årsavdelning, talade om barngrupper som präglats av att det varit pojkar i majoritet bland de äldsta barnen. Detta var också grupper där det lektes mycket våldslekar. Dock beskriver lärarna olika typer av våldslekar på olika vis: Det är främst i rollekar med våldsteman som pojkarna dominerar, medan även flickor deltar i fysiska bråklekar, även om det även här oftast är pojkarna som initierar lekarna. Vi tycker oss även ha kunnat identifiera ett slags diskurs vad gäller kön och genus; dels dominerar ett konstruktionistiskt synsätt på genus hos lärarna, och dels tycker vi oss se ett mönster där det är pojkarnas våldslekar som synliggörs.

Konklusion

I förskolan finns en syn på leken som lärande. Man kan fråga sig om detta leder till korrigerande eller acceptans av våldslekar. Lärandeaspekten skulle kunna motivera antingen det ena eller det andra, beroende på övrig teoretisk förståelse hos lärarna. Ur ett behavioristiskt perspektiv kommer lärandet utifrån, och då kan korrigeringen ses som nödvändig i de fall då barn leker, från de vuxnas synvinkel, ”fel” lekar. Men ur ett psykoanalytiskt eller utvecklingspsykologiskt perspektiv kommer lärandet inifrån, och då bör leken också få fritt spelrum. Så även om det gemensamma i synen på leken i förskolan är fokuset på lärande, beror de pedagogiska konsekvenserna av detta på de enskilda lärarnas pedagogiska tankegångar, vilka i sin tur är avhängiga lärarnas bakgrund och utbildning.

Men förskolans praktik styrs inte enbart utifrån pedagogernas förståelse. Vi har i denna studie diskuterat begreppet skolkod, och i detta inkluderas även föräldrars och närsamhällets värderingar. Inte minst klasstillhörighet, såväl föräldrars som pedagogers, kan vara avgörande för den lokala skolkoden på en förskola. Sociologiska och etnologiska studier visar på skillnader mellan klasser vad gäller moral och synen på barns uppfostran. Detta gör att en förskola i ett arbetarområde bör få en lokal skolkod som skiljer sig ifrån en förskola i ett medelklassområde. Till viss del är detta också vad vi kommit fram till i denna uppsats. Förskolorna utgör en miljö som är präglad av den lägre medelklassens värderingar, vilka ibland kan komma att stå i kontrast mot föräldrars värderingar, i de fall föräldrarna har en annan klasstillhörighet. Vad gäller våldslekar har vissa forskare hävdat att motståndet mot våldslekar hör till medelklassens moral, medan andra hävdat att det snarare hör till arbetarklassens. Vår studie visar att lärarna, som själva tillhör den lägre medelklassen, har en tillåtande attityd till våldslekar, och att den förskola som ligger i ett medelklassområde har lättare att tillämpa denna attityd än vad förskolan som ligger i ett arbetarområde har.

I samhällsdebatten dyker inte sällan påståenden upp, där mediavåldet kritiserats och påstås påverka barn och ungdomars beteenden och värderingar i riktningar som anses negativa. I vår studie har vi tagit del av hur ett antal lärare i förskolan ser på våldslekar, och de har uttryckt en hög acceptans för dessa, och står därmed i kontrast till den kritik som ibland förekommer i den allmänna debatten. Den forskning som finns på området är mångtydig, och rör sig längs hela skalan mellan dessa två poler. Kopplingen mellan lekt våld och faktiskt våld är i forskningen inte särskilt tydlig. Barn kan ses imitera mediavåld, men huruvida detta leder till ett användande av riktigt våld eller inte är forskningen oenig om.

Lärarnas teoretiska förståelse, som vi skriver om ovan, har sin grund i deras utbildning. Vilka pedagogiska trender som dominerar på landets lärarutbildningar får på det viset effekter för de värderingar som kommer att finnas på förskolorna i framtiden. Vår upplevelse av lärarutbildningen idag är att det sociokulturella perspektivet är det som ligger mest i tiden. Med detta i tanken är det lätt att föreställa sig att resultatet av en studie som denna, genomförd om 10 år, skulle ge annorlunda resultat. På samma vis hade studieresultaten sett annorlunda ut om den genomförts för 30 år sedan. Vår gissning är att lärarna då skulle ha talat mer om hur verkliga

konflikter, såsom Vietnamkriget, påverkar barn och deras lekar. Detta var en del av tidsandan. Idag är människors vardagstänkande betydligt mindre politiserat, och följaktligen har de lärare vi intervjuat inte heller talat om verkliga konflikter och verkligt våld, utan fokuserat på det fiktiva, när de talat om vad de tror påverkar barns våldslekar.

Referenser

- Arfwedson, Gerhard & Lundman, Lars: *Skolpersonal och skolkoder: Om arbetsplatser i förändring*. Stockholm: Liber, 1984
- Bergström, Göran, & Boréus, Kristina (red.): *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, 2005
- Brembeck, Helene: *Efter Spock: Uppfostringsmönster idag*. Göteborgs universitet: Etnologiska institutionen, 1992
- Borggaard, Winnie: "Krigsleken – ett pedagogiskt problem?" i *KRUT: Kritisk utbildningstidskrift* Nr 4, s. 7-10, 1986
- Conell, R.W: *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2003
- Dahlin Bo & Ingelman Rutger & Dahlin Christina: *Besjälade lärande: Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 2002
- Feilitzen, Cecilia von: *Medievåldet påverkan: En kortfattad forskningsöversikt*. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Göteborgs universitet: Nordicom, 2001
- Fredricson, Annelie: "Lärande eller omsorg?" i *Locus: tidskrift för forskning om barn och ungdomar*. Nr 1, 2008
- Halldén, Gunilla (red.): *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons, 2007
- Hangaard Rasmussen, Torben: *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur, 2008
- Hartman, Sven: *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Natur och kultur, 2005
- Hägglund, Kent: *Lekteorier*. Solna: Esselte studium, 1989
- Jerlang, Espen (red.): *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber, 2006
- Johansson, Eva: "Att närma sig barns perspektiv: Forskare och pedagogers möte med barns perspektiv" i *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr 1-2, 2003

- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson Ingrid: ”Barns perspektiv i pedagogisk forskning och praxis” i *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr 1-2, 2003
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta: *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag, 1989
- Lenz Taguchi, Hillevi: *In på bara benet: En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag, 2004
- Lindqvist, Gunilla: *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, 1996
- Läroplan för förskolan Lpfö 98. <http://www.skolverket.se>.
- Nationalencyklopedin*, Femte bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker, 1991
- Nationalencyklopedin*, Åttonde bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker, 1992
- Nationalencyklopedin*, Tolfte bandet. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker, 1993
- Nationalencyklopedin*: <http://www.ne.se>, 2008-11-28
- Nelson, Anders & Svensson, Krister: *Barn och leksaker i lek och lärande*. Stockholm: Liber, 2005
- Piaget, Jean: *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag, 2007
- Rosengren, Karl Erik & Arvidson, Peter: *Sociologisk metod*. Malmö: Liber, 2002
- Rönnerberg, Margareta: *TV är bra för barn*. Stockholm: Ekerlids Förlag, 1997
- Rönnerberg, Margareta: *TV-tittande som dialog*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 1996
- Skinner, B.F.: *Undervisningsteknologi*. Uppsala: Almqvist & Wiksell, 1969
- Svaleryd, Kajsa: *Genuspedagogik*. Stockholm: Liber, 2006
- Stockholms Stads Utrednings- och Statistikkontor AB: <http://www.stockholm.se/usk>. 2008-11-27
- Svenska akademins ordlista: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- Thorne, Barrie: *Gender play: Girls and boys in school*. Buckingham: Open university press, 1993
- Thomsson, Heléne: *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur, 2008

Tullgren, Charlotte: *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*. Diss. Malmö:
Malmö högskola, 2003

Vetenskapsrådet: <http://www.vr.se>, 2009-01-07

Wikipedia: <http://sv.wikipedia.org>, 2008-11-27, 2008-11-28, 2009-01-07

Åm, Eli: *Leken i förskolan: De vuxnas roll*. Stockholm: Natur och kultur, 1986

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet