

# SÝN LEIKSKÓLABARNA Á ÞÁTTÖKU Í ÆRSLALEIK

Ærslaleikur er félagsleg tegund áhættuleiks sem felur í sér spennu, líkamlega áskorun og óvissu. Rannsóknir benda til mikilvægis hans í þroska barna, en hann er þó oft bannaður vegna hávaða og hættu. Markmið rannsóknarinnar var að kanna reynslu barna af þátttöku í ærslaleik. Myndbandsupptökur af leik barna voru notaðar sem kveikja að samtölum við þau. Niðurstöður sýndu að börnin nutu leiksins, þó mismikið. Þau settu mörk í leiknum og voru oft meðvituð um hvenær farið var yfir þau. Þá breyttist upplifun þeirra; leikurinn hætti að vera skemmtilegur og snerist upp í leiðindi. Þá sömdu þau reglur með stuðningi kennara til þess að viðhalda leiknum og forðast leiðindi. Gildi rannsóknarinnar felst í því að sjónarmið barna fengu að heyrast og sýnt er fram á mikilvægi þess að kennarar gefi sér tíma til að fylgjast með leik, ræða hann við börnin og aðstoða þau við að ígrunda samskipti sín.

Efnisorð: ærslaleikur, leikskóli, sjónarmið barna, bernskurannsóknir, etnógráfía, áhættuleikur

## INNGANGUR

Leikur gegnir lykilhlutverki í lífi leikskólabarna og er talinn vera meginleið þeirra til náms, þroska og vellíðanar. Samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla* (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) er leikur sjálfsprottin athöfn þar sem börn setja reglur, móta framvindu leiksins og framkvæma hann með stuðningi kennara. Í leik felst gleði og vellíðan, en einnig getur komið upp valdabaráttu og átök. Í námskránni er jafnframt lögð áhersla á heilbrigði og velferð, sem tengist því að efla samskiptafærni barna, sjálfsmynd, færni til ákvarðanatöku og hæfni þeirra til að takast á við streitu. Slík færni þróast meðal annars í gegnum jákvæð samskipti, félagsleg tengsl, tilfinningalegt jafnvægi og ögrandi hreyfingu (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.).

Ærslaleikur er algeng birtingarmynd leiks hjá börnum en hefur fengið minni athygli í rannsóknnum en önnur leikform, til dæmis hlutverka- og þykjustuleikur (Smith og StGeorge, 2023). Ærslaleikur er skyldur áhættuleik þar sem athafnir þeirra sem taka þátt geta verið nokkuð árásargjarnar eða farið fram við hættulegar aðstæður (Storli, 2021). Slíkur leikur þykir jafnan bæði hrifandi og spennandi því að honum fylgir nokkur óvissa og

hætta (Sandseter, 2013; Sandseter og Kleppe, 2024). Hættan getur bæði verið líkamleg og félagsleg, börnin geta meitt sig eða verið útilokuð frá leik ef þau fara ekki eftir reglum hans (Siklander o.fl., 2020), en það er gjarnan ástæða þess að leikurinn er bannaður í leikskólum (Kvalnes og Sandseter, 2023; Wood, 2013). Þær fáu rannsóknir sem gerðar hafa verið á þessu leikformi benda til þess að börn tileinki sér fjölbreytta færni í ærslaleik (Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2024; Kvalnes og Sandseter, 2023; Reed og Brown, 2000; Veiga o.fl., 2020). Auk þess sé hann leið fyrir yngri börn og þau sem tjá sig meira líkamlega til þess að komast inn í leik með öðrum börnum (Engdahl, 2021; Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2024).

Markmið rannsóknarinnar er að kanna reynslu leikskólabarna af þátttöku í ærslaleik. Tilgangurinn er að auka skilning á leikforminu svo leikskólakennarar geti betur stutt börnin í leiknum fremur en að takmarka hann. Rannsóknin er byggð á etnógrafískum nálgunum þar sem rannsakandi vann í nánu samstarfi með börnum í leikskóla. Til þess að auka skilning á ærslaleik barnanna voru tekin upp myndbönd af leik þeirra og þau horfðu á myndböndin og ræddu við rannsakanda um það sem fram fór í leiknum. Rannsóknin fellur undir svokallaðar bernskurannsóknir þar sem börn eru álitin hæf til þess að láta skoðanir sínar í ljós og hafa auk þess rétt til að hafa áhrif á eigið líf (Jóhanna Einarsdóttir, 2022; Lundy, 2007; Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013). Auk þess er tekið mið af hugmyndum félagslegrar hugsmíðahyggju um að nám barna fari fram í leik og samskiptum (Daniels, 2016; Vygotsky, 1967).

## FÉLAGSLEG HUGSMÍÐAHYGGJA: LEIKUR OG NÁM BARNA

Félagsleg hugsmíðahyggja (e. social constructivism) leggur áherslu á að nám barna sé ekki einungis einstaklingsbundið ferli heldur mótist í samspili við aðra og þann menningarlega veruleika sem þau tilheyra. Hugmyndafræðin gengur út frá því að börn séu virkir þátttakendur í námi sínu og að leikur sé lykilvettvangur þessarar þekkingarsköpunar. Í leik rannsaka börn umhverfi sitt, prófa hugmyndir og þróa skilning sinn með því að byggja nýja reynslu ofan á fyrri þekkingu (Wood, 2013). Eins og Piaget bendir á þróast leikur frá skynfæraleik yfir í tákneik og áfram í regluleik, þar sem hvert stig byggist á fyrra stigi og verður smám saman flóknara (Piaget, 1999). Þó þessi stig séu ekki algild eða fylgi alltaf sömu röð hjá öllum börnum endurspeglar þau vitsmunabroska barnsins og hvernig það eykur smám saman hæfni sína til að túlka og endurskapa félagslegan veruleika. Leikur verður þannig rannsóknarferli þar sem barnið fer að líkt og vísindamaður sem prófar tilgátur og dregur ályktanir af heiminum í kringum sig.

Í félagslegri hugsmíðahyggju er lögð sérstök áhersla á að nám eigi sér stað í samskiptum. Vygotsky taldi að nám og þroski væru í eðli sínu félagsleg fyrirbæri og að börn tileinkuðu sér þekkingu með samvinnu og samskiptum við aðra (Daniels, 2016; Vygotsky, 1967). Börn spegla og rannsaka í leik þætti sem þau kynnast í félagslegum veruleika sínum og læra af því að vera virkir þátttakendur í samskiptum fremur en að læra í einrúmi (Bodrova og Leong, 2024; Daniels, 2016; Vygotsky, 1967, 1978). Vygotsky lýsti þessu myndrænt með hugmyndinni um svæði mögulegs þroska (e. zone of proximal development) þar sem hann sýndi hvernig hæfari einstaklingur, annað barn eða

fullorðinn, getur stutt þroska barnsins með því að ögra hæfni þess og skapa því tækifæri til að takast á við aðstæður sem það hefði annars ekki kynnst (Vygotsky, 1978). Þrátt fyrir mikilvægi slíks stuðnings benti Piaget á að fullorðnir þyrftu að fara varlega í íhlutun sinni þar sem of mikil stýring gæti hamlað námi (Piaget, 1999). Af þeim sökum er mikilvægt að huga vel að því þegar ákveðin leikform eru takmörkuð eða bönnuð; leikur er ekki aðeins afþreying heldur grundvallarleið barna til að skilja og móta félagslegan heim sinn.

## AERSLALEIKUR

Ærslaleikur er flókið félagslegt leikform þar sem börn fá tækifæri til að æfa líkamann, tilfinningar, mörk, samvinnu, samkeppni og sjálfstjórn. Í leiknum eru börnin virk, þau upplifa spennu og ögra sér. Þau þurfa meðal annars að lesa í leikmerki annarra þátttakenda og skilja aðstæður, stoppa á réttum tíma og halda aftur af sér (Smith og StGeorge, 2023). Ærslaleikur getur því falið í sér fjölmörg tækifæri til náms (Pellegrini og Blatchford, 2000; Storli, 2021).

Rannsóknir benda til þess að í ærslaleik eigi börn í flóknum, líkamlegum og munnlegum, samskiptum þar sem þau tjá sig með fjölbreyttum hætti. Börn gefa leikmerki og skynja leikmerki leikfélagsins og bregðast við þeim, og þannig öðlast þau raunverulega reynslu til að efla félagsfærni sína (Storli, 2021). Þau þurfa að fá tækifæri til þess að ærslast, lesa í tjáningu félaga sinna og læra að fara með gát en þannig efla þau sjálfstjórn (Elias og Berk, 2002; Little, 2010). Drengir, 9–12 ára, sem tóku þátt í rannsókn Reed og Brown (2000) á ærslaleik greindu frá því að í ærslalátunum ættu þeir í nánum samskiptum hver við annan og sköpuðu jafningjasamfélag. Í leiknum birtist umhyggja og traust á milli þeirra og það var mikilvægt til þess að viðhalda leiknum þar sem þeir unnu saman að sáttargerð, leystu vandamál og uppfylltu þörf sína fyrir að tilheyra hópnum. Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir (2012) benda í þessu samhengi á hvernig samhuglægni þróast í ærslaleik, þ.e. þegar börn leitast við að skilja fyrirætlanir og tilfinningar hvert annars. Ærslaleikur er því vettvangur þar sem félagsfærni, samvinna og tilfinningatengsl barna þroskast og styrkjast.

Ærslaleikur líkist að sumu leyti hlutverkaleik þar sem börn bregða sér í gervi annarra, til dæmis þegar þau þykjast vera ofurhetjur, dýr, skrímsli, lögreglumenn, ræningjar eða persónur úr ævintýrum. Í slíkum leik getur líkamleg virkni orðið hluti af sögunni sem börnin skapa saman. Leikurinn felur í sér spennu því að finna þarf jafnvægi milli reglna og frelsis (van Oers, 2014). Þar birtast valdastöður barna þar sem sum hlutverk hafa meiri völd en önnur; börnin vita um þessi völd og hver stýrir leiknum (Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2017). Holland (2003) bendir á að börn nýti oft hlutverk og ímyndaðar aðstæður til að kanna vald sitt og hugrekki, setja mörk og takast á. Þannig getur ærslaleikur orðið hluti af þykjustu- og hlutverkaleik þar sem börn prófa mismunandi hlutverk, semja reglur, skiptast á hlutverkum og læra að greina á milli leiks og raunverulegra átaka. Með svipuðum hættu hafa Smith og StGeorge (2023) bent á að börn greini ærslaleik frá raunverulegum átökum þar sem þau þurfi að fylgjast með hvort samþykki annarra er fyrir hendi, hvort hin börnin sýna jákvæð svipbrigði eða neikvæð, skiptast á hlutverkum og halda aftur af krafti sínum. Auk þess þurfa þau að átta sig á hvenær eigi að stoppa leikinn, til að mynda ef barn meirir

sig eða sýnir merki um hræðslu eða reiði. Það er því mikilvægt að þátttakendur í leiknum þekki þessi leikmerki auk þess sem leikskólakennarar þurfa að geta lesið í leikinn til að geta stutt börnin og leiðbeint þeim.

Leikskólakennarar gegna mismunandi hlutverkum þegar kemur að því að styðja leik barna. Þeir geta til að mynda fylgst með og stutt leik þegar við á eða verið virkir þátttakendur (Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Rannsókn Veiga og félaganna (2020) bendir til þess að þátttaka eða afskipti fullorðinna geti haft jákvæð áhrif á framgang gamnislags, sem er ein af birtingarmyndum ærslaleiks. Ef barn átti erfitt með að takast á við erfiðar tilfinningar, sem stundum fylgja leiknum, gat hinn fullorðni stutt leikinn með því að vera jákvæð fyrirmynd, hafa skýrar reglur og sýna barninu hlýju. Þetta rímar við íslenska rannsókn sem sýnir að stuðningur leikskólakennara skiptir máli fyrir samskipti og öryggi barna í leik sem einkennist af líkamstjáningu (Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2024). Viðhorf leikskólakennara til ærslaleiks ráða miklu um það hvort leikurinn fær rými í daglegu starfi auk þess sem námsumhverfið hefur þar áhrif.

Skipulag námsumhverfis leikskóla ræður miklu um möguleika barna til ærslaleiks. Rannsóknir hafa sýnt að ærslaleikur sé oftast takmarkaður innandyrna en fáir meira rými utandyra (Storli og Sandseter, 2015), einkum vegna þrengsla (Hörður Svavarsson og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2024; Storli, 2021), hávaða og þeirrar slysaheytu og mögulegs yfirgangs sem gæti fylgt honum (Wood, 2013). Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir (2024) benda á hvernig skapa megi rými fyrir ærslaleik innandyrna. Í rannsókn sinni hönnuðu þær aðgengilegt rými með því að endurraða borðum og fjarlægja húsgögn svo börnin gætu hlaupið, hoppað og ærslast. Börnin höfðu greiðan aðgang að rýminu og lærðu smátt og smátt að lesa í aðstæður og velja leik út frá þeim möguleikum sem þær buðu upp á. Þannig mótaði umhverfið leik barnanna, stærra og opnara rými kallaði frekar á hreyfingu og ærslaleik. Því er mikilvægt að skapa námsumhverfi sem býður upp á rými og sveigjanleika þannig að börn geti tekið þátt í ærslaleik á öruggan og uppbyggilegan hátt.

## AÐFERÐAFRÆÐI OG AÐFERÐIR

Markmið þessarar rannsóknar er að kanna reynslu leikskólabarna af þátttöku í ærslaleik. Tilgangur rannsóknarinnar er að dýpka skilning á ærslaleik barna svo leikskólakennarar geti stutt leikinn á uppbyggilegan hátt fremur en að takmarka hann. Rannsóknarspurningin sem liggur til grundvallar er:

- Hver er reynsla leikskólabarna af þátttöku í ærslaleik?

Í samræmi við markmið rannsóknarinnar var stuðst við eigindlegar rannsóknaraðferðir þar sem leitast var við að fá fram sýn barna á leik sem stendur þeim nærri. Leitast var við að kynnast huglægum heimi barnanna og var málefnið skoðað út frá sýn rannsakanda og fræðilegu samhengi (Lichtman, 2023). Rannsóknin fellur undir bernskurannsóknir, þar sem litið er á börn sem hæfa einstaklinga með styrkleika, sérstöðu og sérfræðipækkingu á mál-efnum sem tengjast þeim (Jóhanna Einarsdóttir, 2022). Bernskurannsóknir eru byggðar

á síðtímahugmyndum um börn og bernsku, þar sem áhersla er lögð á að bernskan sé félagslega mótuð og háð menningu og tíma (James og Prout, 2015). Í þessari rannsókn er því litið á börn sem virka þátttakendur í námi sínu og samfélagi og leitast við að skoða fjölbreytta reynslu þeirra og sjónarhorn fremur en að komast að einni algildri niðurstöðu. Rannsóknin var því etnógrafísk þar sem rannsakandi, í þessu tilviki fyrsti höfundur, vann í nánú samstarfi við börnin í leikskólaumhverfi þeirra. Etnógrafía hefur verið nýtt til að skoða menningarheima og menningarkima innan samfélaga (Lichtman, 2023) og þótti því ákjósanleg nálgun til að kanna menningu barna í leikskóla og öðlast skilning á félagslegri sýn þeirra og reynslu (Jóhanna Einarsdóttir, 2022).

## Þátttakendur og umhverfi rannsóknarinnar

Rannsóknin fór fram á 25 barna deild í leikskóla á höfuðborgarsvæðinu og tók 21 barn á aldrinum fimm til sex ára þátt. Gagnaöflun fór fram frá 14. janúar til 24. febrúar 2025. Rannsakandi starfaði á deildinni það skólaár og þekkti því börnin vel. Deildinni var skipt í þrjú rými; tvö voru skipulögð fyrir hefðbundna innileiki og rólegt andrúmsloft, en í því þriðja fengu börnin tækifæri til hávaðasamari leiks, svo sem ærslaleiks og hlutverkaleiks. Þar voru meðal annars holukubbar, plastborðbúnaður, koddar, teppi, lítil ljós, borð og stólar, og um 25 fermetra gólfpláss. Ærslaleikur barnanna fór að mestu fram á þessu svæði og á útisvæðinu og fór gagnaöflun því aðallega fram þar.

## Gagnaöflun og gagnagreining

Myndbandsupptökur voru notaðar sem kveikja að samtölum við börnin um ærslaleik og rannsakandi skráði jafnframt vettvangsnótur í rannsóknardagbók. Rannsakandi fylgdist með leik barnanna í dagsins amstri og tók upp ærslafullan leik á snjallsíma. Upptökurnar hentuðu vel þar sem margt gerist á stuttum tíma í leik barna sem myndband getur fangað (Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2024). Þær voru síðan nýttar í rýnihópum með börnunum, tveimur til fjórum í einu, sem kveikja að samtali um leikinn (Theobald, 2017). Börnin horfðu ýmist á upptökur af eigin leik eða leik annarra barna og ræddu um það sem þar fór fram. Rætt var bæði við börn sem sóttu í ærslaleik og börn sem forðuðust hann. Samtölin þóttu ákjósanleg leið til að kanna reynslu barna og þekkingu á viðfangsefni sem stendur þeim nærri. Sérstaklega var hugað að því að börnin gætu tjáð skoðanir sínar án þess að leitað væri eftir „réttu svari“ eða að þau þyrftu að þóknast hinum fullorðna (Folque, 2010). Því voru stundirnar líkari afslöppuðu samtali en hefðbundnu viðtali. Samtölin voru tekin upp á myndband til að fanga bæði yrta og óyrta tjáningu barnanna, síðan afrituð orðrétt og líkamleg tjáning skráð. Afrituð samtöl við börnin voru megingögn rannsóknarinnar.

Gögnin voru greind með þemagreiningu Braun og Clarke (2006, 2021). Myndbönd af samtölum voru afrituð, kóðuð og þemagreind með hliðsjón af upptökum af ærslaleik barnanna og rannsóknardagbók. Eftirfarandi þemu voru greind: þátttaka barna í ólíkum tegundum ærslaleiks, að setja og virða mörk – leikur eða leiðindi, hávaði og hætta og pásá frá ærslaleik.

## Siðferðileg álitamál rannsóknarinnar

Hugað var að ýmsum siðferðilegum álitamálum allt rannsóknarferlið, einkum upplýstu samþykki, valdaöjafnvægi milli rannsakanda og þátttakenda og trúnaði við þátttakendur (Guðrún Kristinsdóttir, 2017; Jóhanna Einarsdóttir, 2022). Leitað var eftir upplýstu samþykki frá hliðvörðum, það er skólastjórnendum og foreldrum barnanna, sem gættu hagsmuna þeirra (Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir, 2015). Skólastjórnendur samþykktu að rannsóknin færi fram innan leikskólans og foreldrar veittu samþykki fyrir þátttöku barna sinna. Börnin voru einnig upplýst um hvað þátttaka fæli í sér. Rannsakandi kynnti rannsóknina fyrir þeim, ræddi við þau umfang hennar og spurði hvort þau vildu taka þátt. Börnin voru auk þess upplýst um rétt sinn til að neita þátttöku án þess að gefa upp ástæðu. Ekki var litið svo á að samþykki barnanna væri endanlegt; þau gátu hætt við hvenær sem var og komið aftur inn í rannsóknina ef þau vildu (Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2024).

Taka þurfti mið af valdaöjafnvægi milli rannsakanda og barna, meðal annars vegna þess að rannsakandi var starfsmaður á deildinni. Til að draga úr því bauð hann fleiri en einu barni í samtali í einu (Jóhanna Einarsdóttir, 2022) og útskýrði fyrir börnunum muninn á hlutverkum sínum sem rannsakandi og kennari. Annars vegar væri hann Rannsóknar-Atli, sem vildi læra af börnunum, og hins vegar Kennara-Atli, sem styddi nám þeirra. Til að gera rannsóknarhlutverkið sýnilegt notaði hann áberandi höfuðfat. Rannsakandi lagði jafnframt áherslu á að vera hlutlaus áhorfandi að leik barnanna, en nærvera hans og myndavélarinnar hafði óhjákvæmilega áhrif á leikinn (Koshy, 2010; Lichtman, 2023; Lillemyr, 2009). Þetta tvíhliða hlutverk flækti þó stöðuna, til dæmis þegar rannsakandi þurfti að meta hvort hann ætti að stíga inn í ærslaleik ef öryggi barnanna virtist ógnað (Kvalnes og Sandseter, 2023).

## SÝN BARNANNA Á ÞÁTTTÖKU Í ÆRSLALEIK

Hér verður greint frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar um sýn leikskólabarna á þátttöku í ærslaleik. Í upphafi rannsóknarinnar skilgreindi rannsakandi ærslaleik með börnunum svo þau hefðu sameiginlegar forsendur til að ræða viðfangsefnið. Ærslaleikur var skilgreindur sem „leikur þar sem það eru læti og möguleiki er á að einhver meiði sig“. Flest börnin lýstu leiknum í fyrstu sem neikvæðum, einhverju sem ætti ekki að taka þátt í eða aðeins úti. Þegar leið á rannsóknina og börnin skoðuðu upptökur af eigin leik breyttist þó viðhorf þeirra og skilningur á leikforminu jókst. Niðurstöðurnar verða settar fram undir eftirfarandi þemum: þátttaka barna í ólíkum tegundum ærslaleiks, að setja og virða mörk – leikur eða leiðindi, hávaði og hætta og pása frá ærslaleik. Þátttakendum voru gefin dulnöfn í niðurstöðukaflanum.

## Þátttaka barnanna í ólíkum tegundum ærslaleiks

Til að skilja betur sýn barnanna á ærslaleik var mikilvægt að skoða hvaða athafnir þau töldu til hans. Á rannsóknartímabilinu komu fram ýmsar tegundir ærslaleiks sem voru misærslafullar, sumar hávaðasamari og háskalegri en aðrar. Börnin gáfu sumum

tegundum leiksins nafn en rannsakandi öðrum, yfirleitt út frá megináherslum hans; hér má nefna húfuleik, samlokuleik, samlokustríð, löggum og bófa, hoppleik og koddaslag/gamnislag. Hér verður hverri leiktegund lýst nánar:

- Í *húfuleik* skipta börnin sér í lið og berjast um húfu. Sá sem heldur á húfunni hendir henni til liðsfélaga sinna á meðan hitt liðið reynir að ná henni, annaðhvort með því að grípa hana í loftinu eða ráðast á þann sem á henni heldur.
- Í *samlokuleik* tekur hópur af börnum sér nokkra stóra kotta. Síðan leggst eitt barn á gólfið, kotti er lagður á það og næsta barn leggst á hann, þannig stafla þau sér upp.
- Í *samlokustríði* er notaður sófi sem búinn er til úr þremur dýnum sem hægt er að opna svo að úr verði ein stór dýna. Börnin opnuðu sófann hálf leið og nokkur þeirra komu sér fyrir inni í honum svo að hann lokaðist aftur og klemmdist á þau. Önnur börn stóðu hinum megin við dýnuna og ýttu henni niður á börnin sem lágu undir og þau streittust á móti.
- Í leiknum *löggum og bófar* skipta börnin sér í tvö lið, annað liðið er skipað löggum og hitt bófum. Yfirleitt valdi hvert barn sér sjálft lið. Undantekning á því var þegar börnunum þóttu of margir í öðru liðinu svo að leikurinn varð ójafn. Þá ræddu þau sín á milli um hver þyrfti að fara í hitt liðið. Löggurnar reyna að ná bófunum og koma þeim fyrir á stað sem valinn er sem fangelsi. Bófarnir reyna að forðast handtöku og reyna svo að sleppa úr fangelsinu.
- Í *hoppleik* koma börnin koddum eða dýnu fyrir á gólfinu, svo er klifrað upp í hæð og hoppað niður í koddana.
- Í *koddaslag* og *gamnislag* snýst leikurinn um að ráðast á leikfélaga sinn. Þar sem árás þessa leiks beinist að börnunum sjálfum en ekki ákveðnum hlut, eins og í húfuleiknum, er hann líklegri til þess að enda illa og var því ekki eins vinsæll og aðrar tegundir ærslaleiks.

Í samtölum við börnin kom fram að flestum þeirra þótti eitthvert form ærslaleiks skemmtilegt en þó var mismunandi hvernig ærslaleik þau sóttu í. Þremur drengjum þótti hávaðasamur ærslaleikur, eins og húfuleikurinn, skemmtilegur því að þeir sóttu í spennuna og hættuna sem fylgdi honum. Tvær stelpur sem tóku yfirleitt ekki þátt í ærslaleik sögðu frá reynslu sinni af löggum- og bófa-leiknum á snævi þöktu útisvæðinu þar sem þær höfðu verið í hlutverki bófanna og strákahópur í hlutverki lögganna:

Stefanía : [Hlær]. Mér finnst skemmtilegt að berjast við Stefán og Nóa.

Karlotta: Mér fannst skemmtilegt að berjast við Andra og einhvern, margir strákar voru að berjast við mig. Allir voru eiginlega að elta mig.

Stefanía: Mér finnst auðvelt að berjast við þá af því þegar þeir, hérna, settu mig í sleðann og drógu mig upp stigann nefnilega í kastalann.

Atli: Já?

Stefanía: Þá slapp ég alltaf og hlaupti niður, nefnilega, stigann.

Þá sagði Stefanía að leikurinn hefði verið svo skemmtilegur; nokkuð sem henni hefði þótt óþægilegt í öðrum leik hefði haft minni áhrif á hana vegna spennunnar: [Heldur um hálsinn]. „Ég fékk alveg snjó á milli mig en ég hugsaði ekkert um það, ég hugsaði bara um

að sleppa, sko.“ Í öðru samtali segir Andri frá reynslu sinni af því að vera neðstur í samlokuleiknum: „Mér finnst svo gaman þegar þau eru svona að liggja á mér. Það er svona eins og ég sé að bera þau á hestbaki.“ Öðrum börnum líkuðu betur rólegri ærslaleikir, eins og hopleikurinn. Til dæmis sagði stúlka, sem sótti einungis í hopleikinn, að henni þætti samlokuleikurinn leiðinlegur og tveir drengir, sem voru nokkuð hrifnir af samlokuleiknum, sögðust alls ekki vilja taka þátt í húfuleiknum. Börnin höfðu því mismunandi sýn á þátttöku í ærslaleik, sum sóttu í ærslafullan leik á meðan önnur völdu rólegri leik. Flest börnin sóttu í einhvern ærslaleik en mismunandi var hversu ærslafullan þau vildu hafa hann og hversu oft þau sóttu í hann.

## Að setja og virða mörk - leikur eða leiðindi

Börnin notuðu orðin „leikur“ og „leiðindi“ til að greina á milli jákvæðrar og neikvæðrar reynslu af þátttöku sinni í ærslaleik og til að átta sig á hvenær farið var yfir viss mörk í leiknum. Þegar barn fór yfir mörk, það er gerði eitthvað á hlut annars barns, eitthvað sem síðarnefnda barnið vildi ekki, skilgreindu þau það sem „leiðindi“. Þau töluðu um að þeim þætti erfitt þegar önnur börn gerðu sér ekki grein fyrir mörkunum sem sett voru eða virtu þau ekki. Þau greindu frá mikilvægi þess að segja „stopp“ og að hin börnin virtu það svo að þau gætu tekið sér pásu eða farið í annan leik. Þótt stundum kæmu upp atvik þar sem börnin fóru yfir mörk voru þau yfirleitt sammála um að mörkin lægju einhvers staðar en stundum þyrfti að ræða hvar þau lægju.

Í samtölunum við börnin var ræddur sá möguleiki að börnin gætu meitt sig. Stundum umbáru þau meiri óþægindi en ella. Þau höfðu þó öll ákveðin mörk sem þau vildu ekki að farið væri yfir. Þá reyndi á getu þeirra til þess að ræða saman, gera mörkin skýr fyrir hinum og finna lausnir og reglur til þess að geta haldið leiknum áfram. Ef ekki gekk að finna lausn leystist leikurinn upp eða einhver hætti. Stundum gátu komið upp atvik sem börnunum þóttu ekki alvarleg og fyrirgáfu eða leystu málið. Dæmi um slíkt var þegar drengjahópur var í húfuleiknum og Egill rakst í annan dreng. Egill meiddi sig þegar drengurinn skallaði í höku hans en hann lét það ekki stoppa leikinn:

Egill: Veistu af hverju ég sagði „ái“?

Atli: Nei.

Egill: Því ég klessti, þá fór hann með hausinn svona [hnykkir höfðinu aftur] beint í hökuna á mér.

Atli: Já. Þannig að í svona leik þá er alveg hægt að meiða sig?

Andri: Jább.

Atli: Eða hvað?

Egill: [Kinkar kalli].

Atli: En ef maður meiðir sig er það þá partur af leiknum eða er það þá orðið leiðindi?

Egill: Þá er það orðið leiðindi.

Andri: [Kinkar kalli].

Ærslaleikur barnanna gat orðið afar harkalegur þegar allir þátttakendur voru samþykkir leiknum. Sama gjörð gat ýmist verið leikur eða leiðindi eftir aðstæðum. Dæmi um slíkt var þegar börnin voru í samlokuleik þar sem Andri var neðstur, eins og hann hafði verið áður og þótt skemmtilegt. Í þetta sinn fékk hann þó nóg og það börnin að fara ofan af sér. Þegar eitt þeirra gerði það ekki leið honum ekki lengur vel, byrsti sig og sagði: „Þú meiddir mig í alvöru.“ Þegar Atli spurði hann frekar sagði hann: „Þarna vissi ég líka ekki þegar við byrjuðum að ég myndi meiða mig. Það gerðist á eftir.“ Þarna gerði Andri greinarmun á því að meiðast í þykjustu og alvöru. Í leiknum er ætlunin yfirleitt ekki að meiða en þegar einhver fer yfir mörk hinna getur það breyst í alvöru.

Í ærslaleik sem börnin þróuðu yfir rannsóknartímabilið varð til – með reynslunni – ákveðinn reglurammi sem börnin ræddu, sömdu og hjálpuðust að við að viðhalda með stuðningi frá starfsmanni þegar þau lentu í árekstrum og leystu úr þeim. Það var þó ekki alltaf auðvelt, eins og eitt samtalið ber með sér þar sem tveir drengir ræddu hvort hægt væri að setja mörk sem samræmdust ekki hlutverki þeirra í leiknum. Þá voru þeir í leiknum löggur og bófar en þeir voru hvor í sínu hlutverkinu. Löggan náði bófanum en drengnum í bófahlutverkinu þótti takið á sér óþægilegt og það hinn drenginn að sleppa sér en hann gerði það ekki.

Atli: Já, en það að hann er að halda í þig – er það ekki partur af leiknum?

Leó: Mm, já. Hann er að halda í mig of lengi.

Atli: Jájá ...

Leó: Það er ekki partur af leiknum.

Marteinn: Jú.

Leó: Nei.

Marteinn: Löggur má gera það.

Leó: Ekki í leik ...

Marteinn: Ég hef sjáð löggur taka bófa rosa lengi.

Börnin voru því ekki alltaf sammála en bæði í leiknum sjálfum og umræðum um hann ræddu þau þessi mörk. Oftast voru þau sammála um að hver og einn réði því hversu langt væri gengið en stundum þyrftu þau aðstoð við að virða mörk hvers og eins. Umræðan sem átti sér stað yfir rannsóknartímabilið hafði þannig líka námslegt gildi því að börnin fengu þar tækifæri til þess að íhuga leik sinn og það hjálpaði þeim að greina hvað væri leikur og hvað leiðindi.

## Hávaði og hætta

Þegar börnin ræddu reynslu sína af þátttöku í ærslaleik kom fram að leiknum fylgdi gjarnan hávaði, sérstaklega þeim ærslafyllri. Þá gat þótt spennandi þegar öskrað var á einhvern. Hópur af drengjum ræddi þetta með bros á vör á meðan þeir horfðu á upptöku af ærslaleik sínum:

Egill: Veistu af hverju ég var brjálaður?

Andri: Af hverju?

Egill: Af því hinir náðu alltaf af mér, þá varð ég svo brjáláður. Þannig gerði ég bara svona [bandar út höndum] þannig enginn náði mig.

Atli: En var það að vera brjáláður leikur eða leiðindi?

Fróði: Þetta var leikur, þetta var leikur.

Egill: Já, þú hlauptir bara, ahh!

Andri: Nei, ég var galinn þar.

Egill: Já, svo hlauptirðu.

Andri: Heyrðu, ég hlaupaði í burtu, núna varstu hræddur við mig, ég öskraði.

Egill: Þú eiginlega öskraðir á mig.

Öðrum þótti hávaðinn og hættan á meiðslum áhyggjuefni og ástæða til þess að forðast leikinn. Alma minntist á það þegar hún fór úr leikrýminu þegar leikurinn varð ærslafyllri:

Alma: En sérðu, ég vildi bara fara upp.

Atli: Já, af hverju vildirðu fara upp?

Alma: Bara af því það var ekki skemmtilegt. Það var svo mikill hávaði.

Í öðru spjalli spurði Atli Ölmur og Margrétu út í húfuleikinn á meðan þau horfðu á myndband af slíkum leik:

Alma: Við erum soldið hræddar við þennan. Við getum meið okkur svo mikið.

Margrét: Já, þegar það er að ýta og slást í þessum leik.

[Egill öskrar ógnandi í upptökunni].

Margrét: Og öskra.

[...]

Margrét: Og má ég segja þér?

Atli: Já.

Margrét: Ef maður fer í þennan þá getur maður bara fá hausverk.

Alma: Já.

Margrét: Og illt í eyrun.

Á einni upptökunni eru tveir leikir í gangi á sama tíma, annars vegar rólegur leikur með holukubba þar sem börnin eru að byggja og skreyta hús með nokkrum herbergjum og hins vegar leikurinn löggur og bófar. Í samtölunum kom fram að börnunum þótti ærslaleikurinn trufla. Atli spurði nokkur börn úr rólega leiknum:

Atli: Hvernig fannst ykkur að vera í svona leik á meðan það var ærslaleikur líka í gangi?

Fróði: Ööh, ekki vel.

Atli: En hvað fannst ykkur ekki gott með það að hafa svona ærslaleik við hliðina á?

Kristófer: Ekki gaman.

Fróði: Ekki gaman, við sögðum „stopp“ alveg tíu sinnum.

Kristófer: Eða hundrað sinnum.

Atli: En hvað finnst ykkur ekki gott? Af hverju finnst ykkur ekki gott?

Fróði: Af því þau voru svo mikið að öskra.

Kristófer: Þau voru með svo mikil læti.

Atli: Jájá, og truflaði það leikinn ykkar?

Báðir: Já.

Ærslaleikurinn þótti því trufla þau sem voru í námunda við hann og vildu þau sem sóttu í rólegri leik ekki hafa hann nálægt sér. Þau færðu sig eða báðu hin að draga úr látunum með misgóðum árangri. Þá vildu börn sem sóttu gjarnan í ærslaleik líka stundum hafa rólegheit í kringum sig.

## Þása frá ærslaleik

Börnin fóru ýmsar leiðir til þess að viðhalda þátttöku sinni í ærslaleik en stundum þurftu þau einnig þása frá leiknum. Þau völdu oft skilgreindan hvíldarstað þangað sem hægt væri að stíga til hliðar og hvíla sig. Börnin gátu þannig betur stjórnað því hvenær þau gæfu færi á sér í leiknum og hvenær ekki. Þetta kom fram í umræðu drengja um ærslaleik sinn innandyra:

Andri: Þarna var sófinn þása, eða reyndar var ...

Atli: Já, þannig ef maður ...

Egill: Líka stiginn.

Andri: Já.

Atli: jájá ... já, það er sniðugt.

Andri: Það mátti ráða.

Sama var uppi á teningnum í leiknum löggur og bófar úti:

Fróði: Hérna er þása.

Atli: Jaá, er þetta pásuhóllinn?

Fróði og Kristófer: Já.

Atli: Einmitt.

Fróði: Og þegar við komum aftur út úr honum þá og þá erum við enn þá í leiknum.

Atli: Jaá, finnst ykkur gott að hafa svona einhvern stað sem er hægt að hafa pásu?

Báðir: Já.

Atli: Af hverju er gott að hafa þannig?

Kristófer: Þá getur maður hvílt sig á að hlaupa. Þá getur maður geymt orkuna.

Eins og á við um önnur mörk í leik barna fóru börnin stundum yfir þau en það þótti þeim leitt. Hulda sagði frá líðan sinni þegar farið var yfir mörkin sem hún hafði sett í lögggu og bófa-leiknum sem fram fór utandyra.

Hulda: Vitiði hvað hann gerði við mig þarna?

Karlotta: Hvað?

Atli: Nei?

Hulda: Hann lagðist ofan á mig og ég sagði „ég er í pásu“ og líka „stopp“ en hann stoppaði ekki.

Atli: Jáá, þannig að það eru ekki allir alltaf að hlusta á stoppið í þessum leik?

Hulda: Nei.

Atli: En þegar einhver segir stopp og það er ekki hlustað er það þá enn þá partur af leiknum?

Hulda: Nei.

Stefanía: Nhn [nei].

Hulda: Þá er, þá er ...

Karlotta: Þá er maður í pásu.

Stefanía: Nei, þá er maður eiginlega kominn í einhvern meiri ærslaleik og nær kannski ekki að anda.

Börnunum þótti mikilvægt að geta tekið sér pásu frá ærslafullum leik, hvort sem það var í styttri eða lengri tíma. Í leik þar sem árásir snerust að hlut, eins og í hífuleiknum, gátu börnin tekið skref til baka og sleppt því að eltast við hlutinn smástund ef þau þurftu á því að halda. En í öðrum leik, þar sem árásir sneru frekar að börnunum sjálfum, völdu þau sér stað sem þau sammæltust um að væri afdrep frá leiknum. Þetta var einnig munurinn sem sjá mátti þegar þau gerðu tilraun til gamnislags. Þá reyndi afar mikið á að mörk væru skýr og að þau væru virt því að erfiðara var að hörfa bara augnablik þegar mótherjinn réðst strax aftur á þann sem reyndi að hörfa.

## UMRÆÐUR

Markmið rannsóknarinnar var að kanna reynslu leikskólabarna af þátttöku í ærslaleik. Tilgangurinn var að dýpka skilning á leikforminu svo leikskólakennarar geti stutt það á uppbyggilegan hátt fremur en að takmarka það vegna hávaða og hættu. Niðurstöður sýna að ærslaleikurinn hafði einkenni sjálfsprottins leiks; hann var á forsendum barnanna, þau sömdu reglur, stundum með stuðningi kennara, og leituðu sátta þegar ágreiningur kom upp eða farið var yfir mörk (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.). Börnin tóku sér stundum hlutverk, til dæmis í leiknum löggur og bófar, þar sem valdastaða var skýr og þau gátu kannað vald, hugrekki og mörk í ímynduðum aðstæðum (Holland, 2003; Sara M. Ólafsdóttir o.fl., 2017; van Oers, 2014). Þau voru þó ekki alltaf sammála um hversu langt mætti ganga og töldu að athöfn væri leikur svo lengi sem allir héldu sig innan persónulegra marka þátttakenda og marka leiksins. Samþykki réð því hvort athöfnin var leikur eða leiðindi. Ærslaleikurinn fól þannig í sér samtal milli raunveruleika og þykjustu, strúktúrs og sveigjanleika og öryggis og áhættu (Wood, 2013).

Flest barnanna tóku þátt í einhverri tegund ærslaleiks og höfðu yfirleitt ánægju af. Í þeirra augum var markmið leiksins ekki að læra eða ná einhverri ákveðinni útkomu en

greina má mikilvæga færni sem lærðist í leik þeirra (Wood, 2013), t.d. í átökum og lausnaleit sem var nauðsynleg til þess að viðhalda spennandi og ánægjulegum leik. Í samræðum rannsakanda við börnin jókst skilningur þeirra á því að meiðsli gætu orðið í ærslaleik. Þau töldu það ekki merkja að meiða mætti af ásetningi heldur unnu þau saman að því að finna leiðir til þess að hnoðast án þess að meiða. Meiðsli voru líkleg ef einhver passaði sig ekki nægilega eða fór viljandi yfir mörk en þá var sá hinn sami talinn vera með leiðindi. Börnin gerðu því greinarmun á ærslaleik og raunverulegum átökum (Smith og StGeorge, 2023) en í leiknum lærðu þau að forðast meiðsli þrátt fyrir hörku.

Börnin leystu oft vandamál sem upp komu sjálf en annars hjálpuðu samtölin við rannsakanda og stuðningur kennara (Veiga o.fl., 2020; Vygotsky, 1978). Þekking rannsakanda á leik barnanna sem hann öðlaðist með athugunum sínum og umræðu við börnin hjálpaði honum að styðja leikinn án þess að skemma hann eða banna (Piaget, 1999; Smith og StGeorge, 2023). Með dýpri skilningi á leiknum gat rannsakandi nálgast hann með virðingu og stutt hann því að hann tók á vanda sem upp kom út frá því sem hann lærði af samtölunum við börnin. Því má álykta að stuðningur leikskólakennara skipti máli fyrir samskipti og öryggi barna í ærslaleik (Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2024). Með þátttöku sinni í ærslaleik tileinka börn sér, í samspili við bæði börn og fullorðna, mikilvæga færni sem getur nýst þeim bæði hér og nú og í framtíðinni (Vygotsky, 1967, 1978).

Oft komu upp aðstæður þar sem börnin fóru yfir mörk leikfélaga sinna enda voru mörkin breytileg eftir leikjum, dögum, leikfélögum og líðan barnanna hverju sinni. Börnin þurftu því að vera í sífelldum samskiptum, með orðum eins og „stopp“, breyttum tóni eða líkamstjáningu. Yfirleitt tóku þau mark á slíkum vísbendingum en ef ekki hafði það áhrif á framgang leiksins og gat leitt til þess að einhver hætti eða leikurinn leystist upp. Þarna má sjá einkennandi félagslegan þátt ærslaleiks meðal áhættuleikja (Siklander o.fl., 2020), þar sem börn fá tækifæri til að tjá tilfinningar, lesa í tilfinningar annarra (Pellegrini og Blatchford, 2000), æfa aðgát og sjálfstjórn (Little, 2010) og bregðast við leikmerkjum annarra barna (Smith og StGeorge, 2023). Hlutverk kennara gæti því verið að fylgjast vel með, styðja börnin í að lesa í mörk og leikmerki hvert annars og hjálpa þeim að viðhalda leiknum án þess að taka stjórnina af þeim.

Börnunum fannst mikilvægt að geta tekið sér pásu frá ærslaleik. Þau völdu því oft ákveðinn hvíldarstað þar sem hægt var að fara í skjól frá hamaganginum. Leikur þar sem hægt var að draga sig í hlé og taka pásu frá mestu látunum gekk yfirleitt betur en aðrir. Húfuleikur gekk því oftast betur en gamnislagur. Þar sem árásir innan leiksins snerust um húfu en ekki annað barn gátu börnin einfaldlega sleppt því að sækja í húfuna um stund og fengið þannig smá-pásu. Þegar árásir leiksins snúa að barni þarf flóknara samspil tjáningar og skilnings til þess að fá það hlé sem þörf er á (Siklander o.fl., 2020; Storli, 2021). Þar getur þátttaka kennara skipt sköpum því að hann getur haft jákvæð áhrif á framgang ærslaleiks á borð við gamnislag með því að hjálpa börnunum að takast á við erfiðar tilfinningar sem fylgt geta leiknum og minna á reglur leiksins sem börnin hafa sjálf sett (Veiga o.fl., 2020), eins og að virða hvíldarstaðinn.

Niðurstöður sýndu að það stuðlaði að framgangi leiksins ef börnin sammæltust um reglurnar. Í samskiptum þeirra urðu til leikreglur sem juku samhuglægni hópsins (Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012). Þannig skildu þau fyrirætlanir og tilfinningar

hvert annars og samræmdu hugmyndir sínar um leikinn sem þau þróuðu. Í þessu ferli má sjá mikilvægi traustsins sem Reed og Brown (2000) tala um í ærslaleik þar sem leikurinn gengur betur ef börnin finna að þau geta treyst leikfélögum sínum. Börnin sem sóttu lítið í harkalegan ærslaleik sögðu að þeim litist ekki á hættuna og hávaðann. Þau treystu því ekki að það yrði í lagi með þau innan ramma leiksins. Þau sem hins vegar tóku þátt í leiknum æfðust í því að setja mörk og virða mörk hinna því að ef það tókst ekki var ekki hægt að leika sér í þessum spennandi og oft skemmtilega leik.

Ærslaleikur tekur oft meira pláss en önnur leikform, er hávaðasamur og getur truflað annan leik. Í leikskólanum þar sem rannsóknin fór fram voru aðstæður góðar þar sem afmarkað rými var á deildinni sem börnin gátu nýtt þegar þau vildu ærslast. Rannsóknir sýna að fáir leikskólar hafi nægilegt rými fyrir slíkan leik (Hörður Svavarsson og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2024), en þó er hægt að skapa sérstakar aðstæður fyrir ærslaleik innandyra (Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2024). Börnin töldu rólegan leik og ærslaleik ekki alltaf eiga heima í sama rými en lærðu að virða ólík leikform og vildu geta farið inn og út úr rýminu eftir þörfum. Ærslaleikur var gjarnan vinsælli inni en úti, eins og Storli (2021) komst að, sem er áhugavert þar sem slíkur leikur er oft bannaður inni á deildum leikskóla (Storli og Sandseter, 2015). Þar sem börn verja stórum hluta dagsins inni og kuldagallar geta heft hreyfigetu þeirra utandyra er mikilvægt að starfsfólk leiti leiða til að gefa ærslaleik rými innandyra og styðji hann og virði. Þótt leikurinn geti falið í sér slyshættu og mögulegan yfirgang (Wood, 2013) getur hann með réttum stuðningi (Veiga o.fl., 2020) og vel skipulögðu rými stuðlað að fjölbreyttu námi, ekki þrátt fyrir hættuna heldur vegna hennar.

## LOKAORÐ

Í þessari grein hafa höfundar fjallað um rannsókn þar sem leitast var við að auka skilning á ærslaleik barna út frá sjónarhóli þeirra sjálfra. Niðurstöður sýna að ærslaleikur er flókin leikur sem flest börn sækja eitthvað í. Börnin sækja þá í misærslafullan leik, en ef hann er of hávaða- eða áhættusamur vilja sum þeirra ekki taka þátt. Þá er mismunandi hvað börnunum þykir af ærslafullt. Í ærslaleik takast börn á við flókin félagsleg viðfangsefni og leita lausna til þess að halda leiknum áfram. Þau geta, með stuðningi leikskólakennara, sett mörk og lært að skilja mörk annara og leitað lausna til þess að viðhalda skemmtilegum og spennandi leik og forðast leiðindi.

Styrkleikar þessarar rannsóknar eru að sjónarmið barna um mikilvægt málefni hafa fengið að heyrast og þeim er komið á framfæri til fólks sem getur haft áhrif á leikskólastarf (Lundy, 2007). Í samtölum rannsakanda við börnin fór fram nám sem hafði góð áhrif á ærslaleik barnanna. Mögulegt er að leikurinn hefði ekki þróast og gengið jafn vel ef ekki hefði verið tekinn tími til að ræða leikformið við börnin. Að sjá sig sjálf í myndbandsupptökum gaf börnunum nýja sýn á samskipti sín og hegðun í ærslaleik. Þótt margt lærðist í aðstæðunum sjálfum komu einnig upp ágreiningsefni í samtölunum þar sem börnin ræddu saman um atvik sem höfðu átt sér stað og hugleiddu þau. Þetta er þáttur sem fékk ekki mikið vægi í þessari grein en er mikilvægur fyrir leikskólakennara sem vilja nýta sér niðurstöðurnar í starfi. Stuðningur felst ekki aðeins í því að fylgjast með leiknum og

bregðast við á stundinni heldur einnig í því að ígrunda leikinn með börnunum, bæði áður en leikur hefst og eftir að honum lýkur.

Veikleikar rannsóknarinnar eru að niðurstöður hennar eiga einungis við einn leikskóla á ákveðnum tíma og því er ekki hægt að yfirfæra niðurstöðurnar á alla leikskóla. Þrátt fyrir það er margt hægt að læra af börnunum og þeim aðferðum sem rannsakandi notaði til þess að hlusta á börnin svo styðja mætti betur leik þeirra. Í þessari rannsókn var heldur ekki skoðaður kynjamunur í ærslaleik, en rannsóknir hafa sýnt að drengir sæki í ærslafyllri leik en stúlkur (Harbin, 2023; Jarvis, 2006; Veiga o.fl., 2020; Wood, 2013). Í þessari rannsókn sáust 47 dæmi um dreng í ærslaleik og 18 dæmi um stúlku. Sum barnanna tóku eftir kynjaskiptingu í ærslaleik. Þegar hópur af drengjum var í húfuleik settust tvær stúlkur hjá rannsakanda. Önnur þeirra spurði: „Eru strákar ærslafyllri en stelpur?“ Eftir smáumhugsun svaraði hin: „Strákar eru ærslafyllri en stelpur.“ Í gögnunum kom því fram vísbending um að drengir sæktu í ærslafyllri leik en stúlkur, en áhugavert væri að rannsaka þann þátt frekar.

## HEIMILDIR

- Bodrova, E. og Leong, D. (2024). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (3. útgáfa). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003164920>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2. útgáfa). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617602>
- Elias, C. L. og Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Engdahl, I. M. (2021). Toddlers as social actors in early education. *Psicologia, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 103–128. <https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.5>
- Folque, M. A. (2010). Interviewing young children. Í G. M. Naughton, S. A. Rolfe og I. Siraj-Blatchford (ritstjórar), *Doing early childhood research* (2. útgáfa, bls. 239–259). Allen & Unwin.
- Guðrún Kristinsdóttir. (2017). *Þátttaka barna í vísindarannsóknum: Almenn leiðsögn*. Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands. [https://hi.is/sites/default/files/sverrirg/thatttaka\\_barna\\_i\\_rannsoknum.pdf](https://hi.is/sites/default/files/sverrirg/thatttaka_barna_i_rannsoknum.pdf)
- Guðrún Kristinsdóttir og Hervör Alma Árnadóttir. (2015). Hliðvörður – hvert er hlutverk þitt? *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/002.pdf>
- Harbin, S. J. (2023). Gender differences in rough and tumble play behaviors. *International Journal of Undergraduate Research and Creative Activities*, 8(1), 4. <https://doi.org/10.7710/2168-0620.1080>
- Holland, P. (2003). *We don't play with guns here: War, weapon and superhero play in the early years*. McGraw-Hill Education.

- Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir. (2012). Merkingarsköpun ungra barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 29–48). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2024, 26. mars). Fyrstu skref í samleik: Starfendarannsókn um samskipti ungra barna í ærslaleik. *Skólaþræðir – Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2024/03/26/fyrstu-skrsamskipti-ungra-barna-i-aerslaleik/>
- Hörður Svavarson og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2024). Þrengsli í leikskólum. *Sérrit Tímarits um uppeldi og menntun – Um leikskólastarf tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur*, 33(1), 115–133. <https://doi.org/10.24270/tuumom.2024.33.7>
- James, A. og Prout, A. (ritstjórar). (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (3. útgáfa). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745008>
- Jarvis, P. (2006). 'Rough and tumble' play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 330–346. <https://doi.org/10.1177/147470490600400128>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2022). Bernskurannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 13–36). Háskólaútgáfan; Rannung.
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice* (2. útgáfa). Sage.
- Kvalnes, Ø. og Sandseter, E. B. (2023). *Risky play: An ethical challenge*. Palgrave Macmillan.
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide* (4. útgáfa). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously*. Information Age Publishing.
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risktaking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 315–330. <https://doi.org/10.1177/1476718X10368587>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá: Leikskóli*. <https://www.adalnamskra.is/leikskoli>
- Pellegrini, A. D. og Blatchford, P. (2000). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. Arnold.
- Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. Taylor & Francis.
- Reed, T. og Brown, M. (2000). The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 104–116. <https://doi.org/10.1080/02568540009594779>
- Sandseter, E. B. (2013). Learning risk management through play. Í O. F. Lillemyr, S. Dockett og B. Perry (ritstjórar), *Varied perspectives on play and learning* (bls. 141–157). Information Age Publishing.
- Sandseter, E. B. og Kleppe, R. (2024). *Outdoor risky play*. Encyclopedia on early childhood development. <https://www.child-encyclopedia.com/outdoor-play/according-experts/outdoor-risky-play>

- Sara M. Ólafsdóttir, Danby, S., Jóhanna Einarsdóttir og Theobald, M. (2017). „You need to own cats to be a part of the play“: Icelandic preschool children challenge adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824–837. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880>
- Sara M. Ólafsdóttir, Danby, S. og Theobald, M. (2024). Making connections with children: Children’s rights, ethics and research methods. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(5), 746–759. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2437777>
- Sara M. Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). Þeir vilja ekki leika, bara tala saman: Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérrit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2017.2>
- Siklander, P., Ernst, J. og Storli, R. (2020). Young children’s perspectives regarding rough and tumble play: A systematic review. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 551–572. <https://journal.fi/jecer/article/view/114146>
- Smith, P. K. og StGeorge, J. M. (2023). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: Developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, 12(1), 113–126. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152185>
- Storli, R. (2021). Children’s rough-and-tumble play in a supportive early childhood education and care environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10469. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910469>
- Storli, R. og Sandseter, E. B. H. (2015). Preschool teachers’ perceptions of children’s rough-and-tumble play (R&T) in indoor and outdoor environments. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1995–2009. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028394>
- Theobald, M. (2017). Children as research participants in educational research using video-stimulated accounts. *International Journal of Educational Research*, 86, 131–143. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.008>
- van Oers, B. (2014). Cultural-historical perspectives on play. Í L. Brooker, M. Blaise og S. Edwards (ritstjórar), *Sage handbook of play and learning in early childhood* (bls. 56–66). Sage.
- Veiga, G., O’Connor, R., Neto, C. og Rieffe, C. (2020). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 192(6), 980–992. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1828396>
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.

Greinin barst tímaritinu 9. mars 2026 og var samþykkt til birtingar 15. maí 2026.

## UM HÖFUNDANA

Atli Sævar Ágústsson (atli.saevar.agustsson@reykjavik.is) er leikskólakennari sem starfar við leikskólann Drafnarstein í Reykjavík. Hann útskrifaðist með M.Ed.-gráðu í Menntunarfræði leikskóla í júní 2025. Hann lauk bakkalárnámi í Heimspeki, hagfræði og stjórnmálafræði árið 2017. Atli hefur reynslu af flestum hlutverkum leikskólans. Hann hefur lagt áherslu á sjálfstæði barna og jákvæð samskipti í leik. Ærslaleikur barna hefur lengi verið honum hugleikinn og því varð hann fyrir valinu sem rannsóknarefni lokaverkefnisins í menntunarfræði.

Sara Margrét Ólafsdóttir (saraola@hi.is) er dósent í leikskólafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þar sem hún hefur jafnframt umsjón með námsleiðinni leikskólakennarafræði. Hún er auk þess forstöðumaður RannUng, Rannsóknarstofu í menntunarfræðum ungra barna. Sara Margrét hefur tekið þátt í bæði innlendu og erlendu rannsóknarsamstarfi og sinnir einnig verkefnum við Háskólann í Færeyjum. Megináherslur í rannsóknum hennar hafa verið sjónarmið barna á hinum ýmsu sviðum, m.a. hvað varðar leik, skil milli leik- og grunnskóla, vellíðan barna, réttindi barna og fullgildi. <https://orcid.org/0000-0001-9473-0423>

## CHILDREN'S PERSPECTIVES OF PARTICIPATING IN ROUGH-AND-TUMBLE PLAY

### ABSTRACT

The aim of this study was to explore children's participation in rough-and-tumble play, from the children's perspectives. The purpose was to increase the understanding of the play type so educators can better support children's play without compromising their safety. Rough-and-tumble play is a form of risky play that involves excitement, physical challenge and uncertainty. Although it may resemble aggression, its purpose is not to cause injury or harm. It involves both physical and social risk, as children must manage possible bumps and falls while also navigating boundaries, consent, power relations, emotions, and changing group dynamics. Because of its noise, physicality, and visible risk, rough-and-tumble play is often restricted or prohibited in preschool settings, even though research indicates multiple learning opportunities. This study is grounded in childhood studies and social constructivist ideas about children's play and learning. From this perspective, play is understood as a social activity in which children actively participate in creating meaning, negotiating rules, testing boundaries, and practicing the skills that shape their social reality. Children do not merely receive knowledge from adults; they develop understanding through participation, interaction, and reflection.

The research was conducted in a preschool setting with children aged five and six. The researcher observed children's play in their everyday environment and recorded episodes of rough-and-tumble play on video. These recordings were used to support the

conversations with the children. The conversations took place in small focus groups, usually with two to four children at a time. The children watched recordings of their own play and the play of other children and were invited to talk about what was happening and how they experienced their participation in the play. Children who participated in rough-and-tumble play were included, but also children who tended to avoid the play. The conversations were video-recorded to capture verbal and non-verbal expressions, transcribed, and analyzed thematically.

The findings show that most of the children enjoyed rough-and-tumble play, although their interest and participation varied. Some children engaged frequently and with enthusiasm, while others participated more cautiously or preferred to stay outside the play. Children's willingness to join the play depended on the situation, the play partners, the rules, and how safe or enjoyable the play felt at that moment. A central finding was that the children were often able to set boundaries regarding how far the play could go. They used words such as "stop," changes in tone of voice, facial expressions, and body language to signal when the play was no longer enjoyable. When these boundaries were respected, the play could continue. When they were crossed, the children's experience changed: the activity ceased to be understood as play and became unpleasantness. This shows that the meaning of the activity depended not only on what the children were physically doing, but also on whether it was mutual, enjoyable, and acceptable. Consent was, therefore, a key factor in whether the activity remained play. Thus, the findings indicate that the children used various strategies to maintain their participation in rough-and-tumble play, but at times they also needed a break from the play. They often chose a designated resting place where they could step aside and rest. In this way, the children were better able to control when they made themselves available for play and when they did not.

The study contributes by making children's perspectives on an important aspect of preschool life visible and by sharing their views with those who can influence preschool practice. The conversations with the children were not only a method of data collection but also learning opportunities that appeared to affect the quality of their rough-and-tumble play. Therefore, supporting rough-and-tumble play involves not only creating suitable play environments, observing, and intervening when needed, but also making time to reflect on the play with children before and after it takes place. In this way, much can be learned from the children who participated in the study and from the approaches used to listen to and engage with them. Although gender differences in children's participation were not examined specifically, the findings suggest that boys participated more often than girls and engaged in more vigorous rough-and-tumble play, making this a valuable area for further research.

**Keywords:** rough-and tumble play, preschool, children's perspectives, childhood studies, video-stimulated accounts

## ABOUT THE AUTHORS

Atli Sævar Ágústsson (atli.saevar.agustsson@reykjavik.is) is a preschool teacher working at the preschool Drafnarsteinn in Reykjavík. He graduated with an M.Ed. in Early Childhood Education in June 2025. He completed a bachelor's degree in Philosophy, Politics and Economics in 2017. Atli has experience in most roles within the preschool setting. He has emphasized children's independence and positive interactions in play. Children's rough-and-tumble play has long been of particular interest to him, and consequently this became the research topic of his final thesis in education.

Sara Margrét Ólafsdóttir (saraola@hi.is) is an associate professor at the University of Iceland, school of Education, affiliated with the University of the Faroe Islands and serves as the head of RannUng, the Centre for Research in Early Childhood Education. She has been involved in several national and international research partnerships. Her work has mainly focused on research with children. The topics she has explored with children are play and learning, well-being, belonging and transition from preschool to primary school. <https://orcid.org/0000-0001-9473-0423>