



**Malmö högskola**

Lärarytbildningen

*Barn Unga Samhälle*

**Examensarbete**

15 högskolepoäng

# Lek i ett mångkulturellt samhälle

*Childrens play in a multicultural society*

Magdalena Abdul Karim

Kim Jönsson

Barndoms- och ungdomsvetenskap 120 hsp

2007-12-06

Examinator: Jutta Balldin

Handledare: Fredrik Nilsson



# Abstract

Abdul Karim, M & Jönsson, K (2007). *Lek i ett mångkulturellt samhälle*.

Malmö: Lärarutbildningen: Malmö högskola

Examensarbetet handlar om hur leken gestaltas i två barngrupper med olika etniska sammansättningar som befinner sig i två stadsdelar i Malmö. Den ena barngruppen består av barn med majoritet av svenskt etniskt ursprung och i den andra barngruppen har barnen olika etniska ursprung. Syftet med examensarbetet är att få syn på likheter och olikheter i barns lek och hur det etniska ursprunget påverkar leken. De frågor som arbetet utgått ifrån är: *Vad leker barnen på en förskola i Sverige med majoritet av barn med svenskt etniskt ursprung? Vad leker barnen på en förskola i Sverige där barnen har olika etniska ursprung? Vad finns det för likheter och olikheter i barnens lek i dessa olika barngrupper?* De metoder som använts för att besvara frågeställningarna har varit att observera samt samtala med barnen om leken och att intervjua barnen om lek. De teoretiska utgångspunkterna har varit lek och etnicitetsbegreppet samt den kulturhistoriska teorin. Resultatet pekar på att leken speglas av barnens olika erfarenheter och värderingar som barnen bär med sig från sina kulturer. Det gemensamma språket har stor betydelse för lekens utveckling. Barnen tar stoffet till fantasin från de kunskaper de har fått i det verkliga livet och sedan skapar de något nytt tillsammans i leken. Gemensamma upplevelser är viktiga för att berika och inspirera barnens fantasi. Slutsatsen i arbetet är att lek formas av etnicitet och att etnicitet formas av lek.

Nyckelord: Lek, etnicitet, mångkultur, språk, erfarenheter, fantasi



# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	7
1.1 Introduktion till problemområdet .....	7
1.2 Syfte och frågeställningar .....	8
1.3 Disposition.....	9
<b>2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning</b> .....	10
2.1 Etnicitetsbegreppet .....	10
2.2 Lekbegreppet .....	13
2.3 Kulturhistoriska teorin .....	14
2.4 Tidigare forskning .....	17
<b>3 Metod</b> .....	22
3.1 Metodval .....	22
3.2 Undersökningsgrupp.....	24
3.3 Genomförande .....	25
3.4 Forskningsetiska överväganden.....	27
3.5 Analysmetod.....	28
<b>4 Presentation av empirin</b> .....	30
4.1 Vad leker barnen på Gläntans förskola?.....	30
4.1.1 Intervjuerna.....	30
4.1.2 Lekens form.....	30
4.1.3 Familjelek .....	31
4.1.4 Djurlek .....	32
4.1.5 Lego .....	33
4.1.6 Billek .....	33
4.2 Vad leker barnen på Rosens förskola? .....	34
4.2.1 Intervjuerna.....	34
4.2.2 Lekens form.....	34
4.2.3 Familjelek .....	35
4.2.4 Teater .....	36
4.2.5 Dockor .....	36
4.3 Sammanfattning.....	37
<b>5 Analys</b> .....	39
5.1 Språk som kommunikation .....	39
5.2 Barns olika erfarenheter och upplevelser .....	42
5.3 Fantasi.....	45
5.4 Gemensamt lekskapande i ett kontextuellt sammanhang.....	48
5.5 Sammanfattning och slutsatser .....	50
<b>6 Diskussion och kritisk reflektion</b> .....	52
<b>Referenser</b> .....	54



# 1 Inledning

Lek är liv

Barnen leker.

När de leker ekar

livets låt i deras lekar.

Gäll och yster eller dystert dov

ljuder den så länge den får lov.

Allt de tror och vet om verkligheten

gör de lek av. Det är märkligheten.

Vuxna tror att lek är tidsfördriv

De har fel i detta. Lek är liv.

-Kajenn-

## 1.1 Introduktion till problemområdet

Vi som har skrivit detta examensarbete är båda två mycket intresserade av barns lek och är medvetna om hur stor påverkan leken har för barns utveckling. I leken utvecklar barnen tänkandet, språket, kreativiteten m.m. genom ett samspel med varandra och i leken har de även möjlighet att bearbeta sina erfarenheter. Eftersom vi arbetar på förskolor som ligger i två olika bostadsområden, ett invandrartätt område och ett område med majoritet av svenska familjer, har vi valt att jämföra barnens lek i dessa två barngrupper. Både i vardagen, i medierna och under utbildningen har vi hört mycket om det mångkulturella Sverige. Vi var nyfikna på om barns etniska ursprung speglas i leken och i så fall på vilket sätt. Det var så vi kom fram till att vi ville undersöka barnens lek eftersom det är deras viktigaste sysselsättning under förskoleåren. Leontjev menar t ex att leken är en dominerande verksamhet, inte för att den dominerar tidsmässigt, utan för att det är en verksamhet där barnets viktigaste psykiska processer utvecklas. Det är också här som en övergång till nya och högre utvecklingsstadier förbereds (Hydén, 1982:52). Självfallet har också leken en framträdande roll i förskolans läroplan.

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 bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Lpfö, 98:6).

I citatet framgår att det är i leken som barn uttrycker sina erfarenheter och kunskaper och vi är nyfikna på hur barns olika erfarenheter och kunskaper syns i leken. Med tanke på att vi lever i ett mångkulturellt samhälle så vill vi se om mångkulturalitet speglas i barnens lek. Enligt Lillemyr är lek en del av barnkulturen och ett slags livsform för barnen. Den är en kulturell företeelse där barn tar in, bearbetar och vidareutvecklar typiska drag i det omgivande samhällets kultur (Lillemyr, 1990:134). Även Hägglund tar upp detta då han pekar på att barn imiterar de vuxna i lekarna och de beteende som de har lärt sig prövar de för att se vad som är önskvärt i samhället. ”Stämmer de här teorierna så borde lekarna i ett samhälle avspegla de speciella kulturella och sociala förhållande som råder där” (Hägglund, 1989:63). Eftersom barnen uttrycker sina erfarenheter och kunskaper i leken så är vi intresserade om och i så fall hur det mångkulturella samhället speglas i barnens lek.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att få syn på hur lek påverkas och formas av barns etnicitet. Därför har vi valt att undersöka hur leken gestaltas i två barngrupper med olika etniska sammansättningar. Den ena barngruppen där majoriteten av barnen har svenskt etniskt ursprung befinner sig på en förskola i ett villaområde. Den andra förskolan ligger i ett bostadsområde i en multietnisk stadsdel med flerfamiljshus och denna barngrupp består av barn med olika etniska ursprung. I vardagen kategoriserar vi människor och vad etniskt ursprung innebär kan man ju fundera över och det är inte helt lätt att avgränsa kategorierna. Vi har valt att definiera det etniska ursprunget utifrån vilket modersmål och vilken kulturell bakgrund barnen har såsom även Wellros definierar etnicitetsbegreppet.

Bland annat genom det språk som ingår i den plan som världen har för dig blir du automatiskt en medlem i en etnisk grupp, en grupp människor som delar en gemenskap som bygger på en gemensam historia, samma språk och liknande traditioner (Wellros, 1998:10).



Våra frågeställningar är följande:

- Vad leker barnen på en förskola i Sverige med majoritet av barn med svenskt etniskt ursprung?
- Vad leker barnen på en förskola i Sverige där barnen har olika etniska ursprung?
- Vad finns det för likheter och olikheter i barnens lek i dessa olika barngrupper?

I examensarbetet har vi försökt besvara dessa frågeställningar utifrån det undersökande arbetet som vi har gjort.

Vi har inte kunnat hitta någon undersökning som har tittat på barns lek utifrån etnicitetsperspektivet och därför tyckte vi att det var av intresse att göra det. Kunskapsmålet med denna undersökning är att få syn på likheter och olikheter i barns lek och vad som påverkar deras lek samt vilken betydelse det etniska ursprunget har. Tanken är att denna undersökning ska kunna bidra med ny kunskap och ge nya infallsvinklar om barns lek. Detta för att pedagogerna på ett bra sätt ska kunna inspirera barnen i deras lek och att inte bara tänka utifrån majoritetskulturen med tanke på att vi lever i ett mångkulturellt samhälle.

### 1.3 Disposition

Examensarbetet är strukturerat i fem övergripande kapitel. Du har nu läst det första kapitlet som bestod av inledning, arbetets syfte och våra frågeställningar. Andra kapitlet är en presentation av begrepp och teorier som är relevanta för arbetet. I det tredje kapitlet har vi tagit upp de olika metoder som vi har använt oss av för att få svar på våra frågor och hur vi gick tillväga när vi samlade in vår empiri. Presentation av empirin finns i kapitel fyra och i femte kapitlet presenteras analysen då vi kopplar empirin till de teoretiska utgångspunkterna. I det femte kapitlet gör vi också en sammanfattning av de slutsatser vi kom fram till och slutligen i det sjätte kapitlet diskuterar och reflekterar vi över vårt arbete.

## 2 Teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning

Det finns mycket forskning kring lek och olika lekteorier respektive etnicitet men vi har inte hittat någon forskning som kopplar ihop dessa två fenomen. Förskolan i relation till det mångkulturella samhället är ett outforskat fält menar Klerfelt. ”Än allvarligare är kanske att de invandrade barnens situation inom svensk barnomsorg ännu inte är avhandlad” (Klerfelt, 2002:38). Vi kommer under detta kapitel först att behandla etnicitetsbegreppet och lekbegreppet. Sedan kommer vi att skriva om den kulturhistoriska teorin som är relevant för vår forskning och slutligen tar vi upp tidigare forskning om etnicitet respektive lek.

### 2.1 Etnicitetsbegreppet

Etnicitet som begrepp kommer från grekiska ordet *Ethnicos*, som i antiken betydde hedning eller vild, och betecknade utanförstående människor eller kulturella främlingar (Olsson, 2000:29). Det är en väsentlig skillnad mellan den ursprungliga definitionen och vad ordet har för innebörd idag. ”Etnicitet innebär i allmän betydelse att tillhöra en viss grupp, att dela samma existensvillkor och ha likartade kulturella, territoriella och språkliga förutsättningar” (Hägerström, 2002:11). Kultur är hur människor tänker och agerar och kulturen är beroende av den etniska tillhörigheten. Olsson hävdar att etnicitetens två grundläggande kriterier utgörs av den kulturella samhörigheten och av de strukturella förutsättningar och objektiva materiella villkor, som genererar intressegemenskap, social organisering och politisk handling. I samspelet mellan dessa två kriterier kan etnicitet – med politiska, religiösa eller kulturella förtecken komma till uttryck (Olsson, 2000:31). Detta innebär att även ”vi” svenskar har en etnisk tillhörighet vilket man oftast inte tänker på. Många gånger diskuteras samhällsproblem utifrån en etnisk kultur i massmedierna. Det skrivs ofta att araber är så... albaner är si... eller muslimer är... Kulturer är ofta relaterade till länder, nationer eller stora religioner. Att muslimska kvinnor inte hälsar på männen med att ta i hand är ett exempel på vad som kan kallas en muslimsk kultur. Att fira midsommar och att laga köttbullar är en svensk kultur osv. Etnologen Ehn hävdar att det ofta är små saker som är viktiga i en kultur som symboliserar den nationella kulturen och han menar även att förskolan förmedlar

det svenska kulturmönstret (Ehn, 1983:16). ”Enligt detta synsätt förkroppsligar dagis vissa centrala drag i nutida svensk kultur, t ex vissa föreställningar om barn, om arbetsmoral, könsuppdelning och om förhållandet till naturen” (a.a:15).

Även om man har den etniska tillhörigheten gemensamt så kan de kulturella skillnaderna vara stora eftersom det handlar om så mycket mer än etnicitet.

Mångkultur är inte bara en fråga om etnicitet utan det handlar också om klasstillhörighet, social bakgrund, familjeförhållanden, kön, stad och landsbygd m.m. I diskussionen om det mångkulturella samhället måste det också finnas med olika former av kulturskillnader (Mathiasson, 2004:177).

Olika samhällsklasser har olika klasskulturer vilket kan visa sig på olika sätt som t ex att elever som har föräldrar som är högutbildade klarar sig bättre i skolan än elever till icke högutbildade föräldrar. I familjer med högutbildade föräldrar är man van vid att läsa och man prioriterar utbildningen före andra saker och uppmuntrar sina barn till högskoleutbildning.

Genuskulturen är en annan typ av kultur som vi skapar genom samhällets olika förväntningar på att flickor och pojkar ska leva upp till olika roller. Barnen lär sig de könstypiska rollerna genom att de ser hur personer i omgivningen beter sig och försöker göra likadant. Barnen uppmuntras av sin omgivning och de kanske t.o.m. belönas av föräldrarna då de uppträder könstypiskt, dvs. så som det förväntas att flickor respektive pojkar ska bete sig (Evenshaug & Hallen, 2001:290). "När man talar om genus syftar man emellertid på de föreställningar vi har om män/manligt och kvinnor/kvinnligt. Dessa föreställningar får konsekvenser och leder till en särskild könsordning, en genusstruktur" (Hedlin, 2004:1). Genusstrukturen kan se olika ut i olika kulturer, ofta värderas pojkar högre än flickor och författarna menar att mansrollen har högre status än kvinnorollen (Evenshaug & Hallen, 2001:287). I många länder är det tydligt och acceptabelt medan man i Västeuropa försöker att kämpa mot detta och arbetar med jämställdhet.

Hägerström pekar på att man måste se på alla faktorer som spelar in. Både etnicitet, klass och genus har påverkan på hur människan formas och dessa fenomen är beroende av varandra. Hon menar även att det inte är något som är konstant. ”Genus, etnicitet och

klass är skapade i olika sociala sammanhang och därmed även föränderliga över tid och rum” (Hägerström, 2002:8).

Thors Hugosson pekar på att kultur inte bara handlar om olika etniska grupper och nationer eller olika traditioner med olika sätt att tänka utan kultur är en process och någonting som ständigt finns i vardagen (Mathiasson, 2004:195-196). Man kan säga att kultur handlar om våra föreställningar, vårt sätt att tänka, våra vanor och det sätt vi lever på och kan uttryckas som en livsform som kan delas av en grupp människor. Det kan vara en klädstil, en tro, matvanor, barnuppfostran eller syn på flickor och pojkar. Olika vanor finns även i samma familj t ex föräldrar tycker om att sitta hemma på kvällarna medan ungdomar tycker om att gå på bio eller på disco. Detta kan man kalla generationskultur då varje generation har sina vanor och intressen och ungdomskulturen är väl det man mest hör talas om.

Kulturen lär oss mönster av olika slag. Den visar oss regelbundenheter som är möjliga att förutse och använda oss av i vårt eget handlande. Den förvandlar komplicerade handlingsmönster till vanor och rutiner, och den erbjuder oss färdiga tankemönster (Wellros, 1998:15).

Wellros hävdar att man uppfattar sig själv och sina egna värderingar som normala och allt annat som icke normalt eftersom man sällan reflekterar över sin egen kultur (a.a:17). I Sverige tackar man för maten men det betyder inte att det är självklart i andra kulturer, att lärarna brukar få blommor på skolavslutningen är inte heller vanligt i alla kulturer. Kanske är det så att förskolan och övriga samhället inte är tillräckligt observanta på att man uppfattar sig själv och sina egna värderingar som normala och allt annat som icke normalt. Enlig Ehn är förskolan en bärare och förmedlare av den svenska kulturen genom att värden, begrepp och symboler gestaltas i daglig erfarenhet och denna erfarenhet i sin tur bidrar till att forma kulturen.

Från denna utgångspunkt är daghemmet alltså inte bara en social institution för barntillsyn, utan också ett kulturellt system som skapar och återskapar grundläggande tanke – och värdemönster med en mer allmän giltighet. Både den yttre, byggda miljön, den formella arbetsorganisationen och daghempersonalen ses här som kulturbärare, som förmedlare av underförstådda antaganden om hurudan verkligheten är beskaffad (Ehn, 1983:15).

Ålund pekar på att vår etniska identitet och kultur är ett föränderligt socialt fenomen som hela tiden skapas och omskapas (Olsson, 2000:29). Med detta tankesätt så är alla

människor i ett samhälle genom samspelet med andra en del av denna process vilket innebär att vi alla medverkar till att förändra den etniska identiteten och kulturen. Barnens lek är då också en del av denna process då etnisk identitet och kultur skapas och omskapas när barnen möts i leken. De inspirerar varandra i leken genom att delge varandra sina erfarenheter genom sina handlingar i leken. De har i leken möjlighet att prova på olika beteenden och roller och då även från olika kulturer.

## 2.2 Lekbegreppet

”Homo ludens” är grekiska och betyder den lekande människan, detta begrepp myntade Huizinga då han skrev om lekens roll i den mänskliga kulturen (Hägglund, 1989:47). För att definiera vad som är lek så har vi utgått från leken ur ett kommunikationsperspektiv vilket handlar om samspel och det metakommunikativa budskapet som signaleras i leken. Birgitta Knutsdotters definition av leken är att den har en ”som-om” - karaktär, lek är inte på ”riktigt”, det är ”på låtsas”. Hon beskriver lek som frivillig, spontan, ej målinriktad, oberoende av yttre belöning och skiljer sig därigenom från arbete. Den teoretiker, vars definition av lek, som hon stannat för är Gregory Bateson. Enligt honom meddelar barnet sin omvärld genom en metakommunikativ signal att ”Detta är lek”. Denna signal avgör om något är lek eller inte. Att det är på lek signaleras med glimten i ögat, tonfall, gester, mimik och melodi i språket, skratt och fniss, ”vi leker att...”, tal i förfluten tid, använder bestämd istället för obestämd form, är rolltypisk genom rösten ev. med dialekt och överdrivet känslösam. Knutsdotter Olofsson använder ordet låtsaslek medan andra teoretiker och författare använder andra benämningar men innehållet i leken är likartad. Kärt barn har många namn som man brukar säga och följande benämningar kan man stöta på; social fantasilek, dramatisk lek, rollek, symbollek och fiktiv lek. Gemensamt för de olika benämningarna är att barnen befinner sig i fantasin och lekens förtrollande värld. Med denna definition faller barns utforskande och skapande verksamhet, pussel, organiserade lekar, etc. bort från det Birgitta Knutsdotter Olofsson kallar lek. Men barn kan göra allt till lek och det är främst de själva som vet när de leker (Knutsdotter Olofsson, 1999:11-20).

Det kan vara svårt att skilja lek från icke-lek om man inte känner till omständigheterna. För att vara säker, när man gör observationer, bör man fråga barnen. Leken är ett förhållningssätt mer än ett beteende. Det är bara barnet som vet om det leker eller ej. Avgörande för vad som är lek och vad som inte är lek är vad barnet anser, vad det menar (a.a:15-16).

## 2.3 Kulturhistoriska teorin

I vår undersökning har vi bearbetat vårt empiriska material i relation till den kulturhistoriska teorin som utvecklades av Vygotskij (1896-1934) i Sovjet under 1920-talet. Hans grundläggande tanke var att barns utveckling sker i samspel med omgivningen och är därmed inte enbart en individuell process som beror på biologiska förutsättningar som många andra teoretiker under denna tidsperiod menade på. Barns verkligheter ser olika ut eftersom deras sociala och kulturella miljö varierar och även det historiska arvet har en påverkan på hur barns uppväxtmiljö formas. Den kulturhistoriska teorin bygger på att utveckling sker genom samspelet i relationerna med andra och i ett sammanhang utifrån historiska, kulturella och sociala perspektiv (Hydén, 1982:11-12).

Den kulturhistoriska teorin menar alltså att människans psyke, hennes medvetande, uppkommer och får sin form genom att människan internaliserar handlingar, förfaringssätt och objekt som existerar i individens samhälle. Det gör att människan i psykologiskt avseende skiljer sig åt i olika kulturer och olika historiska epoker (a.a:12).

De vuxna runtomkring barnen har stor betydelse för barnets utveckling eftersom den vuxne är en förebild. Barnet tar till sig den sociala och fysiska verkligheten genom de upplevelser de får av hur andra förhåller sig till varandra och till föremålen. Det är utifrån de relationer som barnet har med andra människor, och då speciellt med de vuxna som står barnet nära, som de utvecklar sitt handlingssätt och sin personlighet. Barn lär av vuxnas beteende och vill göra som de vuxna och på det viset så återspeglas de vuxnas handlingar i barnens agerande. Först är barnets handlingar yttre, fysiska för att sedan genom internalisering bli till inre, mentala handlingar. Att handlingar internaliseras innebär att de tränger in i det omedvetna och det sätt man handlar i en situation blir ett naturligt vardagligt beteende (a.a:11-17). I leken deltar de vuxna indirekt genom att barnen i lekrollen imiterar de vuxnas förhållande till saker och till andra människor (a.a:118).

Barnet utvecklar sina intellektuella funktioner samtidigt som det utvecklar sina emotioner och sin personlighet i en process i de olika verksamheter barnet deltar i (a.a:15-16). Det man har lärt sig från det verkliga livet använder man i de verksamheter som man är aktiv i och som vi tidigare har nämnt i inledningskapitlet så är leken barnets viktigaste verksamhet under förskoleåren. Motivet för barnens lek är själva lekprocessen vilken består av en bestämd handling som de utför med hjälp av en operation d.v.s. ett tillvägagångssätt och är ett sätt att tillägna sig verkligheten. Varje handling har ett mål t.ex. att barnet ska leka att det kör bil och då är målet med handlingen att köra bil och inte att komma fram. För att kunna utföra denna handling så krävs det en operation, alltså ett tillvägagångssätt. När det finns en bristande överensstämmelse mellan handlingen och operationen det är då fantasin framkallas för att hitta en lösning. Barnen tar med sig sina erfarenheter in i leken men det är inte så att de bara reproducerar, återger, de konkreta handlingar som de har sett eller har upplevt. I leken använder de sina erfarenheter för att kunna göra generaliseringar och även kombinera olika erfarenheter med hjälp av fantasin. När de generaliserar en handling så överför de den kunskap de har fått vid tidigare tillfälle om en konkret händelse till att kunna användas i olika lekhandlingar som de utför (a.a:55-60). Fantasin är inget som kommer ur tomma intet utan är beroende av de upplevelser från verkligheten som barnet får och det är ifrån dem de hämtar stoffet till fantasin när de leker. Vygotskij pekar på att ett dubbelt och ömsesidigt beroende uppstår mellan erfarenheten och fantasin. Detta innebär att ju rikare erfarenheter barn har desto mer kan fantasin utvecklas och med hjälp av fantasin kan man vidga sina erfarenheter (Vygotskij, 1995:19-22).

Eftersom hon kan föreställa sig det som hon inte har sett och eftersom hon kan göra sig föreställningar i enlighet med andras berättelser och beskrivningar av saker som inte ingått i hennes egna, omedelbara, personliga erfarenheter är hon inte begränsad av sina egna erfarenheters trånga sfär och snäva gränser, utan kan gå långt utöver dem och med fantasins hjälp tillägna sig en annan historisk eller social erfarenhet (a.a:22).

I ett sociokulturellt perspektiv pratar man om begreppen kontext, mediering och kommunikation. Kontext handlar om att se saker i sitt sammanhang med tanke på att det finns ett ömsesidigt beroende i relationen mellan barnet och dess omgivning. Leken skapas genom samspelet i barngruppen och olika faktorer i barnens omgivning påverkar leken. ”Barngruppen och dess lek påverkar sin omgivning och omgivningen påverkar barngruppen och dess möjligheter till lek” (Löfdahl, 2002:12). När människor utför en handling så tar de hjälp av olika fysiska och intellektuella/språkliga redskap och verktyg

som är färgade av det sociala, kulturella och historiska arvet och detta kallar Vygotskij mediering. De fysiska och intellektuella/språkliga redskapen ser olika ut eftersom våra verkligheter ser olika ut och det innebär att vi agerar olika med hjälp av våra handlingar, tankar och språk. Precis som Säljö skriver så innebär mediering att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur och påverkade av den kultur vi är delar av (Säljö, 2000:81). En medierad handling innebär att värderingar och föreställningar uttrycks med hjälp av fysiska och intellektuella/språkliga redskap och det är intressant att se hur det visar sig i barnens lek.

Tanken om att språket är viktigt för tänkandet lanserades av Vygotskij. Han menar att barnen inte bara har ett språk som de använder för att kommunicera med sin omgivning utan även ett icke-socialt språk där de pratar med sig själva. ”Detta *privata tal* hjälper barnen att planera strategier, styra sitt tänkande och lösa olika problem” (Evenshaug & Hallen, 2001:138). Det inre talet använder barnen för att formulera sina tankar i ord vilket innebär att språket tjänar tänkandet och tankarna kan bli uttalade. Språket är ett viktigt redskap för att kunna formulera och uttrycka sina tankar och därför uppfattas språket som en nödvändig förutsättning för den intellektuella utvecklingen (a.a:138-139).

Medvetandet avspeglar sig i ordet, så som solen i en lite vattendroppe. Ordet förhåller sig till medvetandet som den lilla världen till den stora, som en levande cell till organismen och som atomen till kosmos. Så är det också medvetandets lilla värld. Det meningsfulla ordet är det mänskliga medvetandets mikrokosmos (Vygotskij, 2001:474).

Med ett sociokulturellt perspektiv och det kulturhistoriska tankesättet så påverkas barnens lek av bl.a. förskolans fysiska miljö, grupsammansättning och sociala relationer, barns gemensamma upplevelser, språk och kommunikation. Anledningen till att vi har valt denna teoretiska utgångspunkt är för att det finns en bredd i denna teori då den inte ser barnet och barnets handlingar som en isolerad företeelse. I stället ser den barnets utveckling som en process som sker i ett sammanhang och påverkas utifrån omgivningen och vilka historiska, sociala och kulturella referensramar barnet har. ”I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (Säljö, 2000:13). Vårt syfte är att undersöka och försöka förstå hur barnen gemensamt skapar lek, hur leken gestaltas, formas och påverkas av barns etniska ursprung. Enligt Strandberg så bygger den



kulturhistoriska teorin på en ömsesidig relation mellan människan och kulturen. ”Människans utveckling må ses i relation till den kultur hon lever i samtidigt som människan må ses som den som skapar ny kultur (gör historia)” (Strandberg, 2006:200).

## 2.4 Tidigare forskning

Ljungberg beskriver skolan i vårt mångkulturella samhälle i sin studie ”Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?” och vi blev inspirerade av hennes studie. Enligt Ljungberg så finns våra skolor i ett samhälle som ofta beskrivs och uppfattas, i en allmän debatt och inom en samhällsvetenskaplig forskningskontext, som mångkulturellt. Eftersom skolan inte speglar det mångkulturella samhället för att undervisningen och skolans värderingar oftast utgår från majoritetskulturen så menar hon att det är en paradox (Ljungberg, 2005:32). Tallberg Broman m.fl. menar även att den svenska skolan i hög grad är en monokulturell skola där det på olika sätt markeras att det ”svenska” och enspråkighet är norm (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002:188). Medan den mångkulturella skolan är den skolan där det möts olika kulturer och där ser man olikheter bland kulturerna och man försöker komma närmare varandra. Man använder olikheterna för att få mer kunskap och man ser det som en fördel. ”De utgår från de olika kulturerna i klassrummet, ser elevernas skiftande erfarenheter och uppfattningar som redskap i arbetet med att bättre förstå den gemensamma verkligheten och låter kulturerna tala med varandra” (SOU, 1996:12). Även om det inte alltid är så idag så måste man blicka framåt och se att i den mångkulturella skolan ska de olika kulturerna ha samma värde och betydelse och att det inte bara är majoritetskulturen som är viktig och har högre status utan alla kulturer är lika viktiga. ”Mångkulturalism bör vara ett mål för alla men relateras i praktiken enbart till minoritets elever i invandrartäta, segregerade skolor” (Tallberg Broman m.fl., 2002:188).

Lunneblad pekar i sin studie ”Förskolan och mångfalden” på att det inom pedagogisk forskning inte finns så mycket skrivet om förskolan i förhållande till det mångkulturella samhället. Han skriver också att de som visat intresse för att undersöka hur det förhåller sig med den mångkulturella förskolan är etnologer. Både Ehn och senare Ronström har

studerat detta och bl.a. kommit fram till att pedagogerna undvek att prata om skillnader mellan barnen utifrån den kulturella mångfalden. Det visade sig också att även om personalen har valt att arbeta i ett mångkulturellt område så framhöll de ändå förskolorna som svenska (Lunneblad, 2006:35). ”Personalen vill få barnen att tänka och tala på svenska, att fira de svenska traditionerna och att uppleva och förstå skönhetsvärdet i naturen” (a.a:36). Lunneblad har utgått från förskolans mål då han har tittat på hur det mångkulturella tas tillvara och uttrycks i förskolans verksamhet.

Att utgå från majoritetskulturen kan innebära att det förväntas att alla föräldrar ska ha majoritetskulturens värderingar. Att barnen ska duscha tillsammans efter gymnastiken ser personalen på många förskolor som en självklar sak och försöker få alla barn att duscha trots att det strider mot den muslimska kulturen där man inte får visa sig naken inför andra. På förskolan brukar barnen vara ute varje dag oavsett om det regnar eller inte. Personalen brukar ge denna information till föräldrarna redan de första dagarna barnen börjar på förskolan så att alla barn har både regnkläder och extrakläder med sig. Däremot brukar de flesta föräldrar från annan kultur t ex från den arabiska kulturen tycka att barnen inte borde gå ut när det regnar då de kan bli sjuka. Det är inte självklart för alla föräldrar att barnen behöver frisk luft.

Förskolan är en social och kulturell mötesplats och pedagogerna ska i sitt arbete medverka till att det blir en bra och positiv mångkulturell mötesplats.

Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet (Lpfö 98:5).

För att förskolan ska kunna kalla sig för mångkulturell så måste man utgå från barnen och de kulturer de representerar och inte försöka att assimilera dem till den svenska kulturen. Även om en förskola är mångkulturell med tanke på att många olika kulturer är representerade bland barnen så syns det inte alltid i förskolans miljö eller verksamhet. För att visa att man är en mångkulturell förskola så kan man t ex hälsas välkommen på alla språk som finns representerade på förskolan och att barnens namn även skrivs med

det egna skriftspråket om det ser annorlunda ut. Ett annat exempel kan vara att det finns böcker på barnens olika språk för även om personalen inte kan läsa det så har det betydelse för barnen. Att leka lekar från olika kulturer och att sjunga sånger på olika språk kan också vara ett sätt att bejaka mångkulturen. Tar man inte tillvara på de olika kulturerna som finns representerade i barngruppen så är det ingen mångkulturell förskola utan då utgår man endast från majoritetskulturen.

Den forskning om lek som vi har tagit del av och funnit intressanta är Löfdahl's respektive Hjorth's avhandlingar om lek. Både "Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande" (Löfdahl, 2002) och "Barns tankar om lek – En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan" (Hjorth, 1996) gör en djupdykning för att försöka förstå hur barn tänker om leken. Löfdahl utgår från ett sociokulturellt perspektiv och hennes syfte var att ta reda på hur barn ser på sin egen lek och vad de upplever som viktigt samt i vilka leksituationer meningsskapande sker. Metoden bygger på datainsamlingar av observationer och samtal om leken. Hjorth utgår från den kulturhistoriska teorin i sin avhandling och hennes syfte var att försöka förstå och tolka barns uppfattningar om lek samt att belysa lekens betydelse i förskolans verksamhet. Metoderna hon har använt i sin undersökning har varit intervjuer och observationer. Deras avhandlingar har bidragit med kunskaper som vi har haft nytta av både vad det gäller metoder, teoretiska utgångspunkter och resultat.

Löfdahl pekar på att det är barnens gemensamma intressen och erfarenheter som gör det möjligt för dem att göra transformationer dvs. med fantasins hjälp göra förvandlingar av handlingar, miljöer och föremål. "Barn måste ha gemensamma erfarenheter av begrepp och idéer att 'ladda' lekvärldarna med för att kunna skapa fantasidiskurser" (Löfdahl 2002:177). Förutom ett gemensamt intresse så krävs det en gemensam kulturell kunskap för att barn ska kunna utveckla de kommunikativa situationerna där olika fantasidiskurser utvecklas (a.a:193).

Mina resultat visar att barnen använder sina erfarenheter i leken och kombinerar med andras erfarenheter till nya kreativa innehåll. Det är en kombination av delar från olika erfarenheter som sätts samman i fantasiprocessen. I leken reproducerar barn sin tidigare kunskap, förståelse och erfarenhet men producerar också med fantasins hjälp ny mening (a.a:105).

Vidare tar hon upp att rollerna fördelas och får sin karaktär, föremål och handlingar får sina betydelser genom kommunikationen i leken. De berättelser man tillsammans skapar ger händelseförloppet en struktur och man kan genom kommunikationen skapa och upprätthålla en varaktighet i lekens innehåll. För att deltagarna ska kunna ta en central och attraktiv roll så måste de kunna behärska lekens innehåll. Undersökningen visar att ett perifert deltagande där barn är iakttagare eller tilldelas en lågstatusroll i leken också fyller en viktig funktion för barnen och deras lekutveckling. När leken inleds så är det viktigt att rollkaraktären och dess position klargörs men i lekar som vanligen leks är det inte lika nödvändigt att rollernas karaktär definieras. Vid förhandling av roller och handlingar så konstrueras kamratkulturens sociala struktur och lekens handling påverkas både av kamratkulturens sociala kontext som av den fysiska miljön (a.a:122-188).

Enligt Corsasos modell innebär det att barn tolkar och skapar mening av den kultur de deltar i och blir kollektiva producenter till såväl kamratvärldar och kulturer. [...] Det betyder också som jag tolkar Corsaso att innehållet i barns lekar blir faktorer som bidrar till barns utveckling men även påverkar kulturen på längre sikt (a.a:32).

Hjort tar i sin avhandling upp att barnen i leken uttrycker det som är viktigt för dem och det som är betydelsefullt i deras liv. Och det är genom fantasirollen de kan ge uttryck för de föreställningar de har om hur de vill vara som människor. De kan också i leken skapa spännande och dramatiska händelser där de deltar med inlevelse, liv och lust. Hon menar på att det är motivet som driver barnen till lek och det är också motivet som ger leken innehållet. Det är genom rollerna i leken som de är aktiva då de utför handlingar de vill förverkliga (Hjort, 1996:193-194).

Leken är en kreativ verksamhet. Den är en konstruktionsprocess där barnen bygger upp något och förändrar den värld de själva lever i. De handlingar barnen utför i leken har en subjektiv och en objektiv pol. När barnet handlar i leken sker det förändringar både i den subjektiva polen, dvs. psykiska förändringar hos barnet och i den objektiva polen, dvs. i barnets omgivning. Det är genom förändringar i den objektiva polen, som vår kultur skapas (a.a:194).

Det finns tidigare forskning som har tittat på hur barns språkutveckling har betydelse för deras lek. Smilansky har studerat barns rollek i israeliska förskolor och hon kom fram till att invandrabarn som kom från Orienten och Afrika sällan deltog i denna lek jämfört med de israeliska barnen. Hon menar på att invandrabarnen inte förstår låtsassituationen och lekens innehåll och att detta beror på barnens språkutveckling (Hangård Rasmussen, 1983:64). Även Wall och Pickett som har studerat barnens lek i

England kom fram till att invandrarbarnen, som inte är bekanta med det engelska språket, leker mindre avancerade låtsaslekar än de engelskfödda barnen. Leken utvecklades efterhand som barnens språk utvecklades (Knutsdotter Olofsson, 1999:76). Eftersom språket är ett medel i kommunikationen med andra och även att språk och tanke hänger samman så är det intressant forskning att ta del.

## 3 Metod

Under kapitlet om metod tar vi upp valet av metod och beskriver de olika metoderna vi har använt i vår undersökning. Här presenterar vi också vår undersökningsgrupp samt hur vi praktiskt har gått tillväga. Därefter behandlar vi de forskningsetiska övervägandena och slutligen beskriver vi vår analysmetod.

### 3.1 Metodval

Eftersom denna undersökning handlar om att få syn på likheter och olikheter i barnens lek och få en djupare förståelse för hur barnen tänker kring leken så valde vi att använda kvalitativa metoder. ”Kvalitativa undersökningar har som objekt den livsvärld människor har, och därmed den mening de knyter till sig själva och sin situation” (Hartman, 2004:273). Det var just barnens livsvärld och hur den visar sig i leken som vi ville undersöka.

Varje tid och varje kultur måste därför skapa sina egna teorier, som kan fungera som kartor att orientera sig efter och som kan hjälpa oss att förstå hur barn leker och utvecklas under rådande omständigheter. Vi måste forska utifrån de villkor, som råder i barnens värld i förskolan – inte utifrån redan inlärd idéer, hypoteser och teorier, skapade i en annan miljö och en annan tid. Ty barns utveckling är bara delvis programmerad i generna och kan ta olika vägar beroende på kultur och samhällsförhållanden (Knutsson Olofsson, 1993:29).

Vi valde flera olika kvalitativa metoder då vi skulle samla in vår empiri för att vi skulle få ett bredare material att arbeta med. De metoder vi valde var att observera barnens lek genom att videofilma leken och sedan samtala med barnen om lekens innehåll. Vi valde också att intervjua barnen utifrån en teckning som de skulle rita om lek.

Eftersom vi ville få reda på hur barnen tänker om lek så valde vi att observera barnens lek genom att videofilma leken i de olika barngrupperna. Att vi valde videokameran som hjälpmedel berodde på att det är ett utmärkt redskap för att fånga det mesta av det som sker. Löfdahl har använt sig av videoobservationer i sin undersökning av lek och vi tänkte ta nytta av hennes erfarenheter (Löfdahl, 2002:54). Vi tänkte också att vi skulle samtala med barnen under lekens gång eftersom enligt Löfdahl utgör dessa samtal en

tankestötta (Löfdahl, 2004:55). Sedan tittade vi tillsammans med barnen på videofilmen då de skulle berätta om leken och vi skulle få möjlighet att ställa frågor till dem för att kunna närma oss deras tankar om leken. Enligt Säljö innebär det att ha tillgång till artefakter, föremål formade av människan, i samtalssituationer när man använder videofilmen som tankestötta (Carlgren, 1999:156). Att tillsammans titta på en videoinspelning kan öppna för en dialog kring det man har iakttagit. ”En videoinspelning utgör också en grund för samtal och reflektion omkring vad som skett i den situationen man har observerat. Vissa sekvenser kan spelas upp flera gånger och man kan diskutera olika handlingsalternativ, medan man fryser bilden” (Løkken & Søbstad, 1995:52). Vi blev inspirerade av Löfdahls sätt att samla materialet genom att samtala med barnen direkt efter leken medan de tittade på filmen (Löfdahl, 2002:56).

Vi valde den kvalitativa intervjuformen för att få en uppfattning om hur barnen tänker kring lek. ”Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (Patel & Davidson, 2003:78). Det är viktigt att skapa en relation som bygger på barnets förtroende innan en intervju ska genomföras. ”Har man lyckats få god kontakt med barnet, finns det större förutsättningar för att det berättar och delar med sig av sina tankar” (Doverberg & Pramling, 2000:27). En betydelsefull förutsättning för att barnet ska kunna koncentrera sig och inte tappa intresset är att man har valt en lugn plats och att man har ögonkontakt med barnet. Det är också viktigt att man har de praktiska arrangemangen klara som t.ex. bandspelare (a.a:25). Att använda sig av teckningar som underlag vid en intervju är ett bra redskap. Om detta skriver Doverberg & Pramling ”Att använda bilder som utgångspunkt för en intervju är ytterligare ett sätt att få fram hur barn uppfattar eller tänker om något” (a.a:36). Intervjufrågorna tänkte vi ställa efter trätt-tekniken vilket innebär att man börjar med stora öppna frågor för att så småningom gå över till mer specifika (Patel & Davidson, 2003:74). Under intervjun tänkte vi följa upp barnens svar med nya frågor eftersom Doverberg & Pramling menar att det är när intervjuaren följer upp barnens svar som de ger uttryck för sina tankar (Doverberg & Pramling, 2000:38). En barnintervju har oftast ett annat upplägg än en vuxenintervju eftersom det handlar om att vara lyhörd för det barnet tar upp och spinna vidare på deras tankar. När man följer upp barnens svar innebär det att intervjun blir mer som ett samtal och enligt Doverberg & Pramling blir barnen villiga att dela med sig av sina tankar när intervjun får karaktär av ett samtal (a.a:34).

Vår förändrade syn på barns lärande har medfört att vi menar att vägen till svaret är minst lika viktig som själva svaret. Detta får som följd att intervjuförfarandet mer får karaktär av ett samtal, vilket innebär en ömsesidig turtagning i kommunikationen, dvs. både intervjuare och barn är betydelsefulla för hur samtalet under intervjun kommer att utvecklas (a.a:44).

Vår undersökning är komparativ eftersom vi gjorde observationer och intervjuer på två olika förskolor och sedan göra jämförelser. Repstad menar att dessa metoder ofta leder till bra analyser då iakttagelserna och tolkningarna skärps då man jämför olika miljöer (Repstad, 1999:26).

Vi är medvetna om att vår forskningsstrategi inte är helt förutsättningslös eftersom vi är verksamma i förskolan vilket innebär att vi är färgade av våra yrkeserfarenheter. Enligt Patel & Davidson är alla forskare omedvetet färgade av sina erfarenheter och omedvetet gör ett val av studieobjekt och teoribakgrund samt utesluter andra alternativa tolkningar (Patel & Davidson, 2003:24).

## 3.2 Undersökningsgrupp

De två förskolor som ingår i undersökningsgruppen ligger i en storstad i olika områden som skiljer sig mycket och barngrupperna ser olika ut. Den ena barngruppen befinner sig i ett villaområde med majoritet av barn med svenskt etniskt ursprung. Barngruppen består av 22 barn i åldern fyra till fem år. Vi kommer att benämna denna förskola med det fingerade namnet Gläntan. De barn som har deltagit i undersökningen har alla svenskt etniskt ursprung. Den andra förskolan som vi har gett det fingerade namnet Rosen ligger i ett bostadsområde i en multietnisk stadsdel med flerfamiljshus och i den barngrupp vi gjorde vår undersökning finns 18 barn med olika etniska ursprung i åldern ett till fem år. De barn som ingår i vår undersökningsgrupp från denna förskola har arabiska, bosniska, albanska och polska som modersmål. De barn som deltog i undersökningen är mellan fyra och fem år gamla.

Vår tanke var att det empiriska underlaget skulle bestå av likvärdigt material med ungefär samma antal barn och ungefär lika många flickor som pojkar som skulle delta



från varje förskola. Detta visade sig inte vara möjligt med tanke på att barngrupperna ser så olika ut. På förskolan där barngruppen bestod av stora barn var många barn med i lekarna medan det på den andra förskolan med den åldersblandade barngruppen var färre barn eftersom gruppen består av färre stora barn. Det var dessutom så att barn var lediga och sjuka i den åldersblandade barngruppen vilket innebar att färre barn än vi hade räknat med deltog vid filmtillfällena. Däremot har vi haft lite större möjlighet att styra underlaget vad det gäller intervjuerna. Vi hade tänkt att vi skulle genomföra intervjuer med två flickor och två pojkar som var fyra år samt två flickor och två pojkar som var fem år på varje förskola. Tyvärr fanns det inga pojkar som var fem år i barngruppen på Rosens förskola. Dessa olika förutsättningar innebär att fler barn från Gläntans förskola än från Rosens förskola har deltagit i vår undersökning. På Rosens förskola har sammanlagt fem flickor och två pojkar deltagit och på Gläntans förskola har sammanlagt sju flickor och sju pojkar deltagit.

### 3.3 Genomförande

Vi började med att skriva en projektplan under våren utifrån våra frågeställningar. Vi läste in oss på det teoretiska underlaget kring lek och etnicitet. En tidsplan är också mycket viktig och redan då vi skrev vår projektplan lade vi upp tidsramarna i stora drag. Vi tog kontakt med berörda pedagoger redan under våren och berättade hur vi hade tänkt gå tillväga. Vårt empiriska material började vi att samla in i mitten av september. Detta val av tidpunkt gjorde vi med tanke på att alla barn skulle vara tillbaka efter sommaren och de nya barnen skulle känna sig trygga i grupperna.

Vi observerade barnens lek under den fria tiden dvs. då barnen själv hade valt vad de ville leka. Vårt empiriska material består av att vi videofilmade barnens lek och sedan samtalande vi med barnen om leken då vi tillsammans tittade på filmen. Vi genomförde intervjuer med barnen enskilt utifrån en teckning om lek som de hade ritat. Insamlandet av empirin arbetade vi med under tre veckors tid.

Vi hade först bokat in tre tillfällen med personalen på varje förskola då det var lämpligt att komma och filma. Under tiden vi filmade så upptäckte vi att vi ville utöka vårt

empiriska underlag så vi bestämde oss därför för att filma vid ytterliggare ett tillfälle på varje förskola. Detta innebär att vi har filmmaterial från fyra tillfällen på varje förskola dvs. sammanlagt åtta filmtillfällen. Vid varje tillfälle filmade vi under ca 20 minuter, barnantalet varierade mellan ett och sex barn och alla barn i undersökningsgruppen deltog vid ett eller flera filmtillfällen. Det förekom ibland mer än en lek vid varje filmtillfälle eftersom barnen lekte i mindre grupper samtidigt och även lekte olika lekar. Det är därför som lekarna till antalet är fler än filmtillfällena och filmmaterialet innehåller totalt 13 olika lekar.

Samma dag som vi videofilmade leken samlade vi de barn som hade deltagit i leken för att gemensamt titta på filmen. Barnen hade egna kommentarer till vad leken handlade om och hur och varför de agerade som de gjorde. Vi hade möjlighet att ställa frågor till barnen kring deras lek för att försöka förstå hur de tänkte när de lekte och kring saker de sade under leken. Vid dessa tillfällen hade vi diktafon med och när barnen ville säga något eller vi ville ställa frågor så frös vi bilden och satte på diktafonen för att få med alla deras kommentarer. Dessa samtal lyssnade vi sedan igenom och transkriberade, dvs. skrev ut ordagrant, för att få med allt som hade sagts.

Eftersom vi har observerat barngrupper som vi är kända i då vi arbetar på samma förskola men inte i samma barngrupp så var det lättare att vänja barnen vid vår närvaro och vid videokameran och leken blev inte störd av att vi filmade. När vi tittade på filmen tillsammans med barnen gav det möjlighet till samtal och reflektion och en fördel var att man kunde frysa bilden under samtalet. Att observera med en videokamera och använda filmen som stöd för samtal visade sig vara en bra metod och gav värdefull information om leken och om hur barnen tänkte. Om man däremot frågade om saker som verkade vara oviktiga för barnen så hade de svårt att svara på det. Vi tänkte också att vi skulle samtala med barnen under lekens gång men detta visade sig inte alltid vara så bra, ibland gick det bra men ibland störde det leken så vi använde oss sparsamt av denna metod. Det gick bra när barnen var helt överens om lekens handling men var svårare när leken var under utveckling och inte alla hade handlingen klart för sig.

Intervjutillfällena var inte inbokade i förväg utan vi genomförde dem när tillfälle gavs och barnen var villiga att delta. Vi intervjuade barnen enskilt om leken och valde medvetet ett litet rum där vi kunde sitta tillsammans ostörda. Fördelen med att vi kände

barnen som vi intervjuade var att vi redan hade skapat en förtroendefull relation vilket innebar att de gärna delgav oss sina tankar. Barnen fick börja med att rita en teckning och vi bad dem rita med uppmaningen ”Rita vad du tycker om att leka med dina kamrater på förskolan”. Våra frågor var, vad de tycker om att leka, med vem, var och berätta vad som händer i leken. Dessa frågor hade vi i våra tankar och intervjuerna var som ett samtal med barnen då vi följde upp de svar vi fick och försökte samtidigt få svar på de frågor vi hade. Även här använde vi oss av diktafon och har transkriberat intervjuerna för att få syn på allt som hade sagts. Sammanlagt deltog 14 barn, fyra flickor från Gläntan och fyra flickor från Rosen samt fyra pojkar från Gläntan och två pojkar från Rosen.

De barn som har arabiska som modersmål kunde i intervjun använda sitt modersmål eftersom den av oss som gjorde dessa intervjuer också har arabiska som modersmål. Även i vissa av lekarna och samtalen kring dessa använde dessa barn sitt arabiska modersmål. Det innebar att när detta material skulle transkriberas så fick det först översättas.

Eftersom det handlade om att få syn på likheter och olikheter i barnens lek och försöka förstå hur de tänker så anser vi att dessa kvalitativa metoder med observationer samt samtal utifrån det observerade materialet och intervjuer utifrån deras teckningar var bra metoder.

### 3.4 Forskningsetiska överväganden

De etiska övervägandena tycker vi är viktiga att ta hänsyn till och de har naturligtvis haft betydelse då vi har samlat in vår empiri. Föräldrarnas godkännande om barnen får delta har även till viss del inverkat på att underlaget inte blev så stort som vi hade räknat med på den ena förskolan. På Gläntans förskola har föräldrarna genom ett skriftligt formulär redan då barnet började förskolan fått ta ställning till om deras barn får medverka i dokumentationer som används i utbildningssyfte. I samråd med förskolans chef kom vi fram till att detta arbete ingår under den berörda punkten. De befintliga formulären gicks igenom för att se vilka barn som kunde delta och föräldrarna

informerades om barnens deltagande i detta arbete. På Rosens förskola delade vi ut ett formulär till berörda föräldrar där vi bad om tillåtelse att deras barn skulle få delta i vår undersökning. Vi har på detta sätt uppfyllt samtyckeskravet i regel två om forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002:9) och på båda formulären finns möjlighet för föräldrarna att ta tillbaka sitt samtycke. Enligt konfidentialitetskravet om forskningsetiska principer (a.a:12) så ska enskilda människor ej kunna identifieras. Uppgifterna har behandlats konfidentiellt och vi anser att det inte går att identifiera barnen. Vi har avidentifierat dem genom att vi antingen har valt att inte använda några namn eller så har vi använt fingerade namn i det empiriska materialet. Även förskolorna är avidentifierade genom att vi har valt fingerade namn på dem.

Barnen har varit mycket intresserade och villiga att delta och det har märkts att det har varit betydelsefullt för dem. En dag kom en flicka på Rosens förskola med formuläret om samtycket och sade ”Nu har jag lappen, nu kan jag vara med”. På denna förskola fanns också en pojke som gärna ville delta men inte kunde därför att föräldrarna inte hade godkänt det. På Gläntans förskola har barnen varit uppmärksamma på vem som har varit med och vid vilka tillfällen och jämfört med varandra. ”Jag har bara varit med en gång och hon har varit med två gånger” var en kommentar. När det var dags att göra intervjuerna så var de nyfikna och sade ”Vem ska du ’låna’ idag?”. Det handlar också om att visa barnen respekt och att tala om för dem att det är till stor hjälp för oss när de deltar och att även visa sin tacksamhet gentemot dem. Vi har tackat både barn och personal för deras medverkan och betonat betydelsen av deras medverkan.

### 3.5 Analysmetod

Den forskningsmetodik vi har använt oss av är hermeneutisk eftersom det handlar om att försöka förstå och söka mening så som Knutsdotter Olofsson lyfter fram. När man genomför en kvalitativ forskning tolkar man resultat med hjälp av sina erfarenheter och sina föreställningar, man utnyttjar sin förförståelse. Man försöker hitta mönster, kategorier och samband i det material man har samlat in. Enligt Knutsdotter Olofsson innebär det att man studerar och observerar fenomenet förutsättningslöst (Knutsdotter Olofsson, 1993:14-22).

Vi samlade in empirin på vars en förskola och sedan gick vi tillsammans igenom videoinspelningarna och de transkriberade samtalen och intervjuerna. Vi gjorde anteckningar, resonerade och tolkade materialet kring lekarna. Då vi gjorde tolkningen av materialet tillsammans kunde vi reducera vår påverkan av att vi var färgade av det förhållande vi har till barnen och förskolorna som vi är verksamma i vilket innebar att vi kunde göra flera olika möjliga tolkningar. Vi utgick från vårt syfte och våra frågeställningar när vi tolkade materialet för att kunna uppmärksamma likheter och olikheter. Sedan sorterade vi empirin, kunde se mönster och kategoriserade den utifrån dess innehåll. Slutligen kopplade vi empirin till våra teoretiska utgångspunkter och drog slutsatser. Vi använde oss av metoden som Patel & Davidson beskriver i ”Forskningsmetodikens grunder”.

När vi efter upprepade genomläsningar, både av ursprungstexten och de egna löpande anteckningarna, börjar se dessa mönster, teman och kategorier är det nödvändigt att bearbeta och sortera ursprungstexten. Vi kan då välja att klippa ut de olika utsagorna som citat och sortera dem under dessa preliminära kategorier. Vi kan nu fortsätta att med upprepade genomläsningar försöka se gränserna mellan de olika kategorierna. [...] När kategorisystemet börjar få en god struktur kan vi kanske också se relationen mellan de olika kategorierna (Patel & Davidson, 2003:121-122).

Vår ambition med arbetet var att med hjälp av en teoretisk tolkning av lek och etnicitet kunna se mönster i vårt empiriska material. Eftersom vi inte hade en färdig hypotes kan man säga att vi har haft en induktiv forskningsstrategi. Vi har inte funnit någon forskning som har tittat på lek ur ett etnicitetsperspektiv och det var därför vi tyckte att det var intressant att undersöka detta fenomen.

## 4 Presentation av empirin

I detta kapitel presenterar vi sammanställningen av empirin från Gläntans förskola där majoriteten av barnen har svenskt etniskt ursprung och från Rosens förskola där barnen har olika etniska ursprung. Vi beskriver vad barnen lekte vid de olika tillfällena vi filmade och hur de resonerade kring sin lek när vi tittade på filmen tillsammans med dem. Vi beskriver också vad barnen har delgett oss i intervjuerna utifrån sina teckningar.

### 4.1 Vad leker barnen på Gläntans förskola?

#### 4.1.1 Intervjuerna

I intervjuerna så tog sju av åtta barn upp att de tycker om att leka mamma, pappa, barn. Även om de också nämnde andra lekar så tog denna lek det absolut största utrymmet i intervjuerna. Några barn tog också upp att de tyckte om att bygga med kaplastavar. Annat som barnen tog upp var att leka med bilar, leka kurragömma och andra organiserade lekar samt egna påhittade organiserade lekar som t.ex. en fjärilslek.

#### 4.1.2 Lekens form

Vid alla filmade lektillfällen utvecklades leken gemensamt efterhand som leken pågick och det skedde ständigt ett aktivt samtal mellan deltagarna under lekens gång. Det fanns också barn som inte var så aktiva utan deltog endast till viss del och de blev inbjudna i leken flera gånger av de andra barnen. Oftast valde barnen att dela på sig för att leka i mindre grupper om ca tre barn när det var en större grupp på fem till sex barn i rummet. Vid ett tillfälle då det var en större grupp barn som lekte så varade den leken inte så länge jämfört med de andra lekarna.

### 4.1.3 Familjelek

Vid de fyra filmade tillfällena gestaltade barnen åtta olika lekar. Fyra av dessa lekar handlade om familjesituationer varav den ena var en doktorslek. De tre andra familjelekarna innehåller förutom familjelivet packning inför ett resmål. De olika resmålen var Legoland dit de åkte med taxi och flygplan, åkte på semester till havet och "åka till Stockholm och titta på hästar som spelar". De som åkte till Legoland hade pengar med och sade att de betalar maten med dem när de ska gå på restaurang.

I doktorsleken plockade barnen bort fästingar på varandra med en pincett. När vi tittade på filmen så berättade barnen hur man tar bort fästingar. "Man drar av den med en..." säger någon och någon annan fyller i "Med en pincett". Antingen var det de själva som hade haft fästingar eller så var det någon de kände "Min mamma har fått en" och "Jag har fått, jag har fått en på halsen" sade de bland annat.

När de lekte doktor bytte de roller med varandra mellan att vara sjuk, arbeta på sjukhus och vara mamma. När vi tittar på filmen förklarar de att de ringer och talar om när de är sjuka och när de kan arbeta igen, "Fast jag var för sjuk, men imorgon sa jag att jag mår bättre, att imorgon fick jag jobba igen precis som vanligt". I en annan av lekarna löser de rollförändringen när barnen vill lämna leken genom att konstatera "Hunden gick upp i himlen" och "Bebisen blev sjuk, han gick upp i himlen, han blev sjuk på låtsas". Barnen är också noga med att poängtera att det är på låtsas både när han blev sjuk och när de gick upp i himlen. När vi tittade på filmen så fick de frågan vad som händer när man kommer upp i himlen. "Man dör, då är man en ängel" sade någon och någon annan sade "Så blev han en hundängel" och en tredje kommenterade "Jag har känt en riktig hund som är uppe i himlen".

När det lagas mat i familjelekarna så är det mest den som har papparollen som gör det och i en av situationerna så är det också han som serverar sitt barn mat. I leken bakar de äppelpaj och vid samtalet kring filmen så berättar en flicka "Jag och pappa baka äppelpaj igår, vi skulle baka därför att jag och pappa skulle hitta på något och göra". En flicka berättade att de brukar leka mamma, pappa, barn i dockis och att hon brukar leka det med sin kamrat som hon tycker är jättesnäll. Hon fick frågan vad han brukar vara när de leker och hon svarade bebis. "Vem tar han om bebisen då?" blev följdfrågan och

hon svarade ”Pappa”. En pojke som var bebis i en av lekarna sa under intervjun att de brukar leka mamma, pappa, barn och på frågan vad han är då så svarar han ”Kanske bebis”.

Att vara storasyster verkade vara en betydelsefull roll då den förekom och betonades i flera av lekarna. Vid ett tillfälle så hade mamman köpt nya skor och frågade sitt barn, som var storasyster, vilka skor hon skulle ha på sig ”Tycker du att mamma ska ha dom eller dom?”. Barnet svarar på frågan och mamman säger ”Okej då tar mamma dom”.

I familjelekarna uppstår tillfällena som visar på att föräldrarna bestämmer över sina barn. I en av lekarna ska de ge bebisen en spruta och de säger ”Det är bäst att vi ger henne den meddetsamma, nu på en gång”. När vi tittade på filmen fick de frågan varför bebisen måste få en spruta med en gång och de svarade ”Därför han är förkyld” och ”Han är sjuk hela tiden och han hosta hela tiden”. I en annan lek blir storasystern uppringd av sin pojkvän och när vi tittade på filmen fick hon frågan vad det var han sade när han ringde och hon svarade ”Ska vi gå ut på stan imorgon?”. I leken fick hon inte göra det och hon fortsätter att förklara ”Fast det fick jag inte det för Sara, för hon var mamman och hon sa nej”. Barnen var också olydiga och gjorde saker som man inte fick göra t.ex. när barnet sågar i en stol med ett halsband av metall och blir tillsagd ”Såga inte är du snäll”. Barnet uttryckte sig då såhär i leken ”Jag ville inte lyssna” och föräldern svarade då sitt barn ”Vi är dina föräldrar”.

#### 4.1.4 Djurlek

En lek handlade om katter som efter ett tag förvandlades till lejon för att slutligen förvandlas tillbaka till katter. I denna lek regisserade barnen handlingen efterhand innan de utförde den som t.ex. ”Vi hoppade upp på hyllan och sen välte vi ner maten”. Ett av barnen kommenterade under leken att katter inte har mamma och pappa utan att det heter matte och husse. I leken var katterna också uppe på bordet och de fick frågan när vi tittade på filmen om katter brukar vara på bordet, någon svarar nej medan någon annan sade ”Jo, jag har sett det på riktigt”. När de var förvandlade till lejon var de på savannen och ”Där är hundra triljoner lejon” sade ett av barnen under leken. När de



hade förvandlats tillbaka till katter var de sjuka och ett av barnen sade ”Jag var på sjukhuset” medan ett annat barn sade ”Jag var på djursjukhuset”.

#### 4.1.5 Lego

Vid två av tillfällena lekte barnen med lego fast det handlade inte bara om att bygga utan det fanns även handling i leken. Den ena leken gestaltades i en larmcentral och den andra handlade om hästar och miljön runt om dem. När vi tittade på filmen om miljön kring hästarna så förklarade de sin lek ”Vi handla och vi byggde hus och där är poolen och där är husen till hästarna” och där var också gräs och en bro. De klippte gräset med en legobit med hjul och de lastade en massa legomaterial på bilarna som de skulle ha för att bygga hus med. I leken med larmcentralen fanns vakter som var mästare på att fånga tjuvar ”När tjuvarna rymmer så kan den vakten som var vaken, riktigt vaken, köra efter dom och fånga dom på direkten och det gjorde han hela tiden för han var mästare på det”. Den ena vakten hade inga ben men kunde fälla ut ben så den blev en robot och så skulle den panga med sina robotarmar. De sov på larmcentralen och så förklarade de hur det gick till ”När du såg dom genom fönstret så hoppa du upp och sätta på larmet så jag hörde det” och ”Då så finns det en knapp där som inte syns när det är natt” och ”Så visste dem inte att det fanns en detektor”.

#### 4.1.6 Billek

I en av lekarna lekte tre pojkar med bilar och det var poliser som jagade tjuvarna i bilen som hoppade för att de inte skulle kunna ta tjuvarna. Tjuvarna skulle bara ta saker men inte pengar sade de. I leken sade de att de var genomskinliga och när vi tittade på filmen fick de frågan varför de var genomskinliga och svaret var ”Jag, vi ville inte träffas av bomber”. Och en av pojkarna förklarade vad det innebär att vara genomskinlig ”Genomskinliga är att man inte kan se riktigt, att man ser igenom, och man kan prata i alla fall, att man inte har huvud eller ben, och kan gå i alla fall”

## 4.2 Vad leker barnen på Rosens förskola?

### 4.2.1 Intervjuerna

I intervjuerna tog fem av sex barn upp att de tycker om att leka med olika dockor som Barbie, Bratz, Batman och Spiderman som räddar en flicka och hennes flygande häst. Tre av dem nämnde bara dockor och två nämnde även andra lekar som cirkelleken och kurragömma "Min kompis räknar till elva och jag gömmer mig". Ett barn tog upp att hon tyckte om att leka mamma, pappa, barn även med en flicka som inte kan svenska och så leker hon med henne fast hon pratar inte med henne. Hon berättar också att hon leker med en annan flicka som pratar bosniska. De brukar leka både inomhus och utomhus. Hon lagar spagetti, köttfärssås och tårta, allt i sand och hon bakar bröd och delar degen till arabiskt bröd. En flicka berättade att hon tycker om att leka cirkelleken som är en lek där barnen håller varandra i en ring som en blomma som öppnas och stängs och som hon brukar leka med sin modersmåls lärare.

### 4.2.2 Lekens form

Barnen hade olika modersmål och det språket som de använde i leken var svenska eftersom det var det gemensamma språket de hade. Orden var begränsade och barnen använde sig av korta meningar och försökte beskriva saker som de inte hade ord för t ex en pojke som ville beskriva en drake sade "Vi kan flyga, vi är katter". I leken förekom det vissa ord både på arabiska och på bosniska t ex när en bosnisk pojke förklarade att man går till "Zatvor", som betyder fängelse, om man kör utan körkort. Tempot i leken var högt och lekarna bestod av många korta handlingar. Det första som skedde både i teaterleken och i familjelekarna var rollfördelningen och barnen hade samma roll under hela leken. Det fanns också barn, oftast de yngre i gruppen, som inte var så aktiva utan deltog endast till viss del och de blev inbjudna i leken flera gånger av de andra barnen.

### 4.2.3 Familjelek

Fem lekar uppstod under de fyra tillfällena där videoinspelningen pågick. Tre av dessa lekar handlade om familjesituationer där barnen fördelade rollerna innan de började leka med att säga ”etta mamma, etta pappa, etta storasyster, osv.”. Både mamman och storasystern var viktiga roller i lekarna och barnen betonade denna betydelse ”Jag är inte barn, jag är storasyster”. Även pojkarna tyckte likadant när en av pojkarna förklarade att ”Storebror är inte bebis”. Vuxna fick bestämma och göra saker som inte var tillåtna för barn ” Du är pappan, du får dricka kaffe, vuxna får dricka kaffe, inte barn” och det var mamman som sade till barnen vad som var tillåtet att göra och inte tillåtet ”Du får inte hoppa i affären” och ”Du får inte pilla på mina pengar, låt dom här”. Det var också hon som slog barnen när de inte lydde henne ”Hon slänger sakerna och jag skriker på henne” men det var viktigt att markera att det var på låtsas. Alla som var med i leken såg till att mamma och pappa fick bestämma och att mamman hade ett stort ansvar i familjen, en pojke låtsade att gråta ”Bebisen gråter för att han vill ha sin mamma som är och handlar på City Gross”. Det var mamman som lagade mat och tog hand om de små. Alla barnen i leken såg till så att mammarollen blev en viktig roll. I samtalen efter ett lektillfälle förklarade en flicka att hon ville ha sin mamma som var och handlade för att hon skulle berätta att någon hade tagit leksakerna ifrån henne ”Han tog de ifrån mig så jag ville ha mamma och säga”.

Att mamman handlar till sina barn upprepades i alla familjelekar. Det var både på Lindex och på City Gross där mamman köpte många saker ”Gick på affären och köpte nya leksaker, kanin, katt, hund och en fin cykel”. Pappan fick också handla till barnen och det var ”saker” som han köpte. Det var en viktig sysselsättning som mamman gjorde ”Det är jag som köpte, titta vad jag köper”.

En familjelek började med att familjen skulle på picknick och sedan åkte mamman, pappan och barnen buss. Pappan körde och mamman skulle sitta bredvid pappan och någon som stod upp höll sig i stolpen när bussen körde. Alla ville sitta bredvid pappan men det var viktigt att det fanns plats för mamman först ”Kom mamma du ska sitta här”. Hela familjen var på väg till bio för att titta på en läskig film. Både mamma och pappa har bestämt vilken film familjen ska titta på och det var mamman som köpte

biljetter. Alla barn följde med utan tvekan ”Jag sa ringa alla kompisar, jag kan inte gå ut jag måste laga mat och sen jag måste gå till bio och sen jag kan gå ut.”

#### 4.2.4 Teater

En lek handlade om att barnen spelade teatern Snövit. Fyra barn skulle leka tillsammans och de pratade om vad de skulle leka, tre av dem ville leka Snövit och en ville leka mamma, pappa, barn. De tre barnen började leka Snövit och ville att den andra flickan också skulle vara med men det ville hon inte. De började med att kasta runt legobitar på golvet som skulle föreställa blommor. Två av flickorna tog förutom sin egen roll även rollen att regissera leken ”Du måste dö och sen ni gråter” sade den ena. ”Snövit dör, du vaknar och alla börjar säga Snövit vaknar” sade den andra flickan. Det var viktigt att markera att döden var på låtsas ”Du dog på skoj”. Barnen återkom flera gånger till flickan som inte var med för att bjuda in henne i leken och hon var med korta stunder i slutet av leken. När de hade spelat klart bugade och tackade de.

#### 4.2.5 Dockor

Vid ett lektillfälle lekte en pojke med sina Batmandockor som han hade med sig hemifrån. Det var fyra Batman och en docka som var annorlunda. De som var lika attackerade den som var annorlunda för att ”Alla var kompisar men inte han för att alla är Batman men inte han”. De både flyger och skjuter på varandra men de dör inte ”Han låter inte sig själv att dö”. Pojken samtalar både med sina dockor och med mig som filmade ”Vem tycker du är starkast?”. När leken hade pågått en längre stund så slog Batman ner den annorlunda dockan och pojken sade att den dog. Men leken fortsatte och den annorlunda dockan blev levande igen ”Han dog inte, han kom ut ur vattnet”.

## 4.3 Sammanfattning

Familjelekarna dominerade bland de filmade lekarna på båda förskolorna. Även i intervjuerna med barnen på Gläntans förskola var familjeleken klart dominerande medan det i intervjuerna med barnen på Rosens förskola var leken med olika dockor som var populärast.

Fast vår undersökning är kvalitativ och vårt intresse har varit att få en djupare förståelse för barns lek så har vi även valt att presentera en del av resultatet i form av diagram. Undersökningen är komparativ men eftersom det inte var samma antal barn som deltog på de båda förskolorna så är cirkeldiagram det bästa sättet för att få en så sann bild som möjligt. Detta därför att ett cirkeldiagram presenterar värden som procent av totalen. På nästa sida finns fyra cirkeldiagram som på ett överskådligt sätt visar vår sammanställning.

Diagram ett och två visar vad barnen på Gläntans respektive Rosens förskola lekte vid filmtillfällena och här kan vi se att familjelekarna dominerade bland de filmade lekarna på båda förskolor.

Diagram tre och fyra visar vad barnen på Gläntans respektive Rosens förskola sade i intervjuerna att de tycker om att leka. Det framgår att barnen på Gläntans förskola tycker mest om att leka familjelekar medan barnen på Rosens förskola tycker mest om att leka med dockor.

Med dockor menar vi många olika typer av dockor och figurer som t.ex. Barbie, Batman, Bratz och Spiderman. I organiserade lekar ingår lekar som t.ex. blomman och kurragömma samt egna påhittade lekar som t ex en fjärilslek.

**Diagram 1**



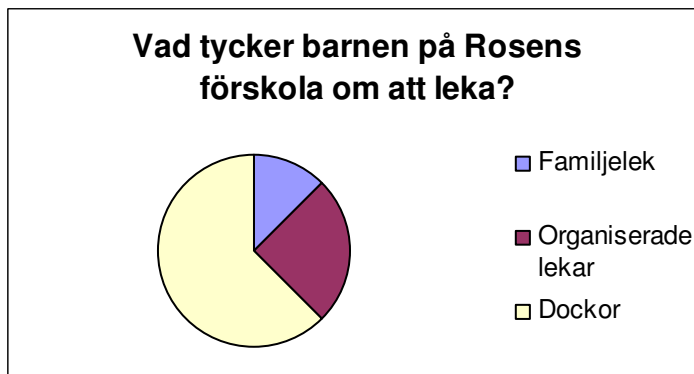
**Diagram 2**



**Diagram 3**



**Diagram 4**



## 5 Analys

I detta kapitel gör vi en analys där vi jämför empirin från de både förskolorna och kopplar ihop det empiriska materialet med de teoretiska utgångspunkterna. Vi har utgått från vårt syfte och våra frågeställningar vilket är att få syn på hur lek formas och påverkas av barns etnicitet. Vi har valt att dela in analysdelen i följande rubriker som vi tycker ringar in vårt resultat, språk som kommunikation, barns olika erfarenheter och upplevelser, fantasi samt gemensamt lekskapande i ett kontextuellt sammanhang. I sammanfattning och slutsatser belyser vi det mest intressanta i undersökningen och delger läsaren de slutsatser vi har dragit.

### 5.1 Språk som kommunikation

Barnen på båda förskolorna lekte och var aktiva medan handlingen, tempot och språket i lekarna varierade mellan förskolorna. På Rosens förskola var tempot i lekarna högre med många korta handlingar medan på Gläntans förskola var tempot lugnare och varje handling varade en längre stund. Detta stämmer med Löfdahls forskning där hon kom fram till att genom kommunikationen skapar man och upprätthåller en varaktighet i lekens innehåll (Löfdahl, 2002:173). Även om kommunikation inte bara handlar om det verbala språket så är det ändå det viktigaste kommunikationsmedlet och blir väsentligare ju äldre barnen blir. Barnen på Rosens förskola saknar en del av detta verktyg då det gemensamma språket som är det svenska språket inte är lika mycket utvecklat som hos barnen på Gläntan. En av orsakerna är att samtliga barn på Rosen är flerspråkiga medan i stort sett alla barnen på Gläntan är enspråkiga.

Barnen lekte helst tre-fyra barn tillsammans och detta såg vi på båda förskolorna. Det optimala antalet för att en lek skulle fungera verkade vara en mindre grupp på ca tre barn. När de var fem till sex barn i samma rum så valde de att leka i två mindre grupper. Vid ett tillfälle då det var fler barn som lekte tillsammans så varade inte leken så länge. Eftersom det i leken handlar om att föra en kommunikation om hur leken ska vidareutvecklas så är vår slutsats av denna iakttagelse att det är ett lagom antal barn för att kommunikationen ska fungera. Man skulle kunna tro att utvecklingen av det

gemensamma språket skulle ha betydelse för hur stor grupp barnen lekte i. Då vi såg att de helst lekte tre-fyra barn tillsammans på båda förskolorna och barnens utveckling av det gemensamma språket ser olika ut i de olika barngrupperna så drar vi slutsatsen att språkutvecklingen inte har någon betydelse för antalet barn i leken.

Kommunikationen är även viktig vid rollfördelningen hävdar Löfdahl och detta har vi uppmärksammat (Löfdahl, 2002:177). Rosens barn fördelade konsekvent rollerna innan leken började ”etta mamma, etta pappa, etta storasyster” medan Gläntans barn förhandlade fram sina roller under själva leken vilket också innebar att de ibland även bytte roller under lekens gång. Skillnaden i sättet att göra rollfördelningen antar vi beror på att utvecklingen av det gemensamma språket skiljer sig åt i de olika barngrupperna och att det är svårare att förhandla rollfördelningen och handlingen i leken samtidigt.

Löfdahl menar även att i lekar som barnen vanligtvis leker så finns inte lika stort behov av att klargöra rollkaraktären men då inte rollkaraktären är given så behövs det att barnen gemensamt ger rollen dess karaktär (Löfdahl, 2002:171). På Gläntans förskola lade vi märke till det då barnen lekte djurleken, när katter förvandlades till lejon, där ett av barnen dominerade genom att regissera rollerna och handlingen. Vi såg att det barn som regisserade fram leken också var hon som verkade ha mest kunskaper om de djur som förekom i leken som t ex hur katter beter sig, att de har matte och husse, att lejon lever på savannen och att det finns djursjukhus. Enligt Löfdahl så måste deltagarna kunna behärska lekens innehåll för att kunna ta en central och attraktiv roll (Löfdahl, 2002:183). I de andra lekarna på Gläntans förskola såg vi inte lika tydligt att de klargjorde rollkaraktärerna eller regisserade handlingen medan det på Rosens förskola förekom i flera av lekarna att de gav rollerna sin karaktär. Som t ex när de gav mammarollen sin karaktär genom att ge henne en viktig position då alla frågade efter henne ”Han tog de ifrån mig så jag ville ha mamma och säga”. Det var också vanligare att det fanns ledare i leken som regisserade handlingen med kommentarer som ”Kom mamma du ska sitta här” och ”Du måste dö och sen ni gråter”.

I lekarna visade barnen att de kunde avläsa den metakommunikativa signalen i leken då de förstod när något var på lek. Detta signalerades t ex genom att de i leken sade ”vi lekte att...” och pratade i förfluten tid som t ex ”Vi hoppade upp på hyllan och sen välte vi ner maten”. På båda förskolorna markerade barnen tydligt att det var på låtsas när det



var något allvarligt som inträffade som att någon slog, blev sjuk eller dog som t ex ”Du dog på skoj” och ”Bebisen blev sjuk, han gick upp i himlen, han blev sjuk på låtsas”. Smilansky kom i sin undersökning fram till att invandrarbarnen i hennes undersökning sällan deltog i rollek och hon menar att de inte förstår låtsassituationen och lekens innehåll (Hangård Rasmussen, 1983:64). Detta var inget som vi kunde se i vår undersökning då barnen på både förskolorna deltog i denna lek och förstod att leken var på låtsas.

Däremot kunde vi se att barnen på Gläntan lekte mer avancerade lekar med mycket språklig kommunikation och lekar som varade längre stunder. Samma resultat fick Wall och Picket i sin studie om lek i England då de ansåg att orsaken till att barnen lekte mindre avancerade låtsaslekar var brist i språket. De kom också fram till att leken utvecklades efterhand som språket utvecklades (Knutsdotter Olofsson, 1999:76). I en av intervjuerna på Rosens förskola visade det sig att barnen är medvetna om vad det innebär att inte kunna det gemensamma språket. En flicka berättade om en annan flicka som inte kan svenska att hon leker med henne fast hon inte pratar med henne. Brist i det gemensamma språket hindrar barnen att leka mer avancerade lekar eftersom de saknar ord för att kunna uttrycka sig. Det förekom avancerade ord i lekarna bland Gläntans barn t ex detektor, savann, genomskinliga, triljoner, larmcentral m.m. medan Rosens barn försökte beskriva saker som de inte hade ord för som t ex en pojke när han ville förklara att både han och hans kompis var drakar så sade han ”Vi kan flyga, vi är katter”.

Att barnen på Rosen tycker mer om att leka med dockor jämfört med barnen på Gläntan (se diagrammet) som mest tycker om att leka familjelekar kan också bero på brister i det gemensamma språket. Att leka med dockor är inte beroende av en kommunikation med andra utan varje barn kan leka själv med en eller flera dockor precis som pojken på Rosen gjorde med sina Batman figurer. Pojken har ett brett ordförråd både i sitt modersmål och i det svenska språket. När han lekte med sina dockor var leken mer avancerad och utvecklades mer än när han lekte familjelek med sina kamrater som har svårare att uttrycka sig på svenska.

Med tanke på att vi definierar det etniska ursprunget utifrån vilket modersmål barnen har så tycker vi det är relevant att peka på vad brister i det gemensamma språket kan

innebära för kommunikationen i leken. När barnen har ett gemensamt etniskt ursprung innebär det också att de har samma modersmål och det är då lättare att kommunicera med varandra i leken.

## 5.2 Barns olika erfarenheter och upplevelser

Det fanns både likheter och olikheter i innehållet i barnens familjelekar på förskolorna. Att resa var ett återkommande inslag på båda förskolorna men däremot skiljde resmålet och färdsättet sig åt. På Rosens förskola åkte de buss och packade för att de skulle på picknick. På Gläntans förskola reste de till Legoland med taxi och flyg, på semester till havet och till Stockholm. Enligt den kulturhistoriska teorin så sker barns utveckling genom samspel med andra i sin omgivning och de präglas av de olika sociala, kulturella och historiska villkoren de växer upp under (Hydén, 1982:12). Här får vi inte heller glömma att de kulturella skillnaderna kan variera mycket beroende av t ex klass och familjeförhållanden och vilka olika förutsättningar detta ger. Mathiasson pekar på att kulturskillnader beror inte bara på etnicitet utan det handlar också om t ex klasstillhörighet och social bakgrund (Mathiasson, 2004:177). Lekens innehåll och handling ser olika ut eftersom den speglas av de olika erfarenheter barnen bär med sig och enligt Hägglund så borde lekarna i ett samhälle avspegla de speciella kulturella och sociala förhållande som råder där (Hägglund, 1989:63). Lekarna på Rosens förskola handlade mycket om att handla. Mamman köpte djur till sitt barn och en bebis grät efter sin mamma som var på City Gross och handlade.

Enligt den kulturhistoriska teorin så använder barn det de lärt sig i det verkliga livet i leken som är deras viktigaste verksamhet (Hydén, 1982:55). Mammarollen hade en mycket framskjuten plats och hög status på Rosens förskola. Alla försökte hela tiden få mammans uppmärksamhet och även de andra deltagarna i leken gav mamman en viktig position. På Gläntans förskola skiljde det inte så mycket på de olika rollernas betydelse och hur aktiva de var. De som hade papparollen var olika mycket aktiva på de båda förskolorna. Den som hade papparollen på Gläntans förskola var aktiv i matlagning och tog hand om barnen medan pappan på Rosens förskola drack kaffe och körde bil. Ett av barnen på Gläntans förskola refererade till att hon hade bakat tillsammans med sin

pappa. Som vi tog upp under teoretiska utgångspunkter så lär barn av de vuxnas beteende och detta återspeglas genom de roller barnen tar på sig i leken (Hydén, 1982:118).

Vi kan i vår undersökning se att barnen har olika erfarenheter av hur en mammaroll och papparoll ska se ut och vilka positioner, funktioner och olika arbetsuppgifter de har i hemmet. Här handlar det också om påverkan utifrån genusperspektivet och vilka erfarenheter man har av vad som är könstypiskt i den kultur man växer upp i menar Evenshaug och Hallen (Evenshaug & Hallen, 2001:290). Om jämställdhetsarbetet i Västeuropa med bl.a. diskussioner om arbetsfördelningen i hemmet och ansvaret om barnen har en påverkan på att detta ser olika ut kan man bara anta. I alla fall såg vi att pappan hade en aktivare roll i familjen på Gläntans förskola då han tog hand om barnen, lagade mat och bakade. Vi upplevde inte att det var pappan själv på Rosens förskola som tog på sig en ledarroll utan det var de andra barnen som gemensamt såg till att han fick en viktig roll med hög status. Alla verkade vara överens om att ge honom denna position och det visade sig bl.a. genom att alla ville sitta bredvid pappan och de sade ”Du är pappan, du får dricka kaffe, vuxna får dricka kaffe, inte barn”. Vi ser detta mönster som en spegling av att mansrollen har högre status än kvinnorollen i de flesta kulturer så som Evenshaug och Hallen tar upp (Evenshaug & Hallen, 2001:287). Vårt mål har varit att titta på leken ur ett etnicitetsperspektiv men även andra faktorer påverkar såsom klass och genus och det lade vi märke till då barnens erfarenheter och upplevelser speglades i leken. Hägerström pekar på att både etnicitet, klass och genus är beroende av varandra och formar människan (Hägerström, 2002:8).

Att vara barn eller bebis var olika attraktivt på förskolorna och man kunde märka att statusen på rollerna varierade mellan förskolorna. På Rosens förskola var det ingen som själv sade att de ville ha den rollen och de betonade att det inte var populärt att vara bebis med sina kommentarer ”Storebror är inte bebis” och ”Jag är inte barn jag är storasyster”. På Gläntans förskola valde barnen bebisrollen själv och berättade också i intervjuerna att de var bebis i leken. Vi lade märke till att de barn som hade föräldrarollen på Rosen var mer bestämda mot sina barn medan föräldrarna på Gläntan mer diskuterade med barnen och de fick på så sätt möjlighet att uttrycka sina åsikter. På Rosens förskola tog mamman hand om barnen, de fick inte så stor talan och de spelade maktlösa. Detta är kanske orsaken till varför bebis och barnrollerna inte är så populära

på Rosen eftersom man då är maktlös. Däremot verkade storasysterrollen vara en viktig och attraktiv roll med hög status på båda förskolorna. Kanske det är så att statusen på bebis och barnrollen visar barnens ställning i olika kulturer. Enligt Hägglund så borde barns lekar spegla de kulturella och sociala förhållanden som råder i samhället (Hägglund, 1989:63). Wellros hävdar att kulturen lär oss mönster av olika slag och vi menar att barnen får färdiga tankemönster om hur barns ställning ser ut i olika kulturer (Wellros, 1998:15).

Barnen var olydiga i lekarna på båda förskolorna och fick tillsägelser av föräldrarna. Sättet att markera föräldraskapet varierade från en lugn tillsägelse ”Såga inte är du snäll” på Gläntan till en tydligare tillsägelse ”Hoppa inte i affären” på Rosen. Vid ett annat tillfälle på Rosen så sade mamman ”Hon slänger sakerna och jag skriker på henne” och barnet beklagade sig med kommentaren ”Hon slår mig på riktigt”. Det är genom de vuxna som barnet står nära som de utvecklar sitt handlings sätt, först är barnets handlingar yttre för att sedan internaliseras då de tränger in i det omedvetna och blir ett naturligt beteende (Hydén, 1982:15-17). De vuxnas handlingar återspeglas i barnets beteende genom lekrollen barnet tagit på sig (a.a:118). Barnens olika sätt att hantera föräldrarollen kan man se som en medierad handling då värderingar och föreställningar uttrycks med hjälp av ett intellektuellt/språkligt redskap. Och som Säljö beskriver det så innebär mediering att vårt tänkande och våra föreställningar är framvuxna ur och påverkade av den kultur vi är delar av (Säljö, 2000:81). Ibland var föräldrarna på Gläntans förskola tydliga med vem som bestämde t ex när storasystemen inte fick gå ut med sin pojkvän ”Fast det fick jag inte det för Sara, för hon var mamman och hon sa nej” eller då de konstaterade ”Vi är dina föräldrar”. Medan det ibland fanns en otydlighet som då mamman frågade om barnets åsikter då hon diskuterade med storasystemen vilka skor hon skulle ha på sig. I det sistnämnda exemplet kan man fundera på om detta är ett utslag av att barn många gånger får ta alltför stort ansvar genom att de tillfrågas om saker som vuxna borde ta ställning till.

Barn präglas av olika kulturella traditioner som samhället är bärare av och svenskarnas förhållande till naturen kan stå som ett exempel på detta. Vi kunde se att flera av barnen på Gläntans förskola hade erfarenhet och kunskap om vad en fästing är och hur man ska ta bort den. I barnens lek på Rosens förskola kom inte detta tema upp men eftersom det gjorde det på Gläntans förskola så kan man tolka det som att det är en del av barnens

verklighet. Precis som Ehn tar upp så är förhållandet till naturen speciell i den svenska kulturen (Ehn, 1983:15). I en av intervjuerna på Rosens förskola tar ett barn upp att hon delar degen då hon bakar arabiskt bröd när hon leker. Ehn menar även att barnens lek präglas av små saker som är viktiga i en kultur och symboliserar den nationella kulturen (Ehn, 1983:16).

I leken kan vi se att barnen utgår från sina olika erfarenheter och upplevelser. Eftersom de är präglade av sitt etniska ursprung och sin kultur så speglas detta i leken. När barnen möts i den gemensamma leken så delger de varandra sina erfarenheter utifrån sitt etniska ursprung och sin kultur. På det viset så formas leken av barnens etnicitet men det är också ett ömsesidigt förhållande eftersom barns gemensamma lek påverkar det enskilda barnet och dess identitetsskapande. Att skapa sin identitet dvs. sin personlighet är en del i barnets utveckling och etniciteten är en del av människans identitet. Enligt den kulturhistoriska teorin utvecklar barnet sin personlighet i en process i de olika verksamheter som barnet är aktiv i (Hyden, 1982:15-16). Teorin pekar också på att leken är barnets dominerande verksamhet under förskoleåren (a.a:52). Eftersom leken är barnets viktigaste verksamhet under förskoleåren så innebär det att leken är viktig för barnets personlighetsutveckling. Leken kan på detta sätt bidra till att barns etniska identitet och kultur förändras. Åhlund hävdar att vår etniska identitet och kultur är ett föränderligt socialt fenomen som hela tiden skapas och omskapas (Olsson., 2000:29).

### 5.3 Fantasi

På båda förskolorna märkte vi att lekar som inte utifrån ser ut att ha ett djupare innehåll visade sig att de hade det när man i samtalet efter filmen lyssnade på när barnen förklarade innehållet i leken. I billeken på Gläntans förskola resonerade barnen om att vara genomskinliga, varför de skulle vara det och vad det innebar i leken ”Jag, vi ville inte träffas av bomber”. Det framgick även när de lekte med lego att innehållet hade ett annat perspektiv än att bara bygga. De resonerade sig fram om lekens handling och legofigureernas personlighet utvecklades i samtalet när de lekte ”det gjorde han hela tiden för han var mästare på det” och en vakt kunde fälla ut ben så den blev en robot. Man kan anta att barnen har tagit stoffet till fantasin från de kunskaper de har fått i det

verkliga livet och sedan skapar de leken tillsammans i en dialog. Pojken på Rosens förskola som lekte med sina Batman dockor sade ”Han dog inte, han kom ut ur vattnet” när den annorlunda dockan blev levande igen. Här skulle man kunna tänka sig att han har blivit inspirerad och hämtat sitt stoff till fantasin från TV där det ofta händer att figurer blir levande igen. I de här olika lekarna handlar det inte om att reproducera, återge lek utan här producerar de lek med nytt innehåll. Löfdahl menar att barn både reproducerar lek men även kombinerar sina erfarenheter och med fantasins hjälp producerar de ny mening (Löfdahl, 2002:105). Precis som Vygotskij pekar på så är verklighet och fantasi beroende av varandra och fantasin är inget som kommer ur tomma intet utan ju rikare erfarenheter desto mer kan fantasin utvecklas (Vygotskij, 1995:19). Man kan med fantasins hjälp föreställa sig saker och på det viset vidga sina erfarenheter (a.a:22).

Enligt Vygotskij är motivet själva lekhandlingen och för att kunna utföra denna så krävs det ett tillvägagångssätt, en operation. När det finns en bristande överensstämmelse mellan lekhandlingen och operationen det är då barnet tar fantasin till hjälp (Hydén, 1982:57). I leken såg vi när barnen utförde en bestämd handling och hur de med fantasins hjälp genomförde den. De förvandlar tingen till det som de behöver t ex när pojken på Gläntans förskola använde ett halsband i metall då han sågade i stolen, när barnen på Rosens förskola strödde ut legobitar som föreställde blommor eller när ett barn på Gläntan klippte gräset med en legobit som hade hjul. Det är inte bara tingen som förvandlas när det finns en bristande överensstämmelse i leken utan det är också i själva genomförandet av lekhandlingen som de hittar lösningar. I en av lekarna på Gläntan ville två barn gå ur leken och de löste den förändrade lekhandlingen genom att de dog ”Hunden gick upp i himlen” och ”Bebisen blev sjuk, han gick upp i himlen”.

Vygotskij menar att barnet inte bara har ett yttre språk utan även ett inre språk som är en hjälp för att planera strategier, styra sitt tänkande och lösa olika problem. Språk och tanke hänger samman och utvecklar varandra samt utvecklar medvetandet och med språkets hjälp så formulerar barnen sina tankar (Evenshaug & Hallen, 2001:138-139). I en lek med lego på Gläntans förskola för barnen en dialog om leken och de formulerar sina tankar i ord och inspireras av varandra när de gemensamt utvecklar lekens handling. De sov på larmcentralen och följande dialog utspelade sig ”När du såg dom genom fönstret så hoppa du upp och sätte på larmet så jag hörde det” och ”Då så finns

det en knapp där som inte syns när det är natt” och ”Så visste dem inte att det fanns en detektor”. Vi kan i leken se att när barnen med språkets hjälp uttrycker sina tankar så utvecklas leken. Då barnen delger varandra sina tankar så sätter de dem i relation till sina egna tankar och erfarenheter och deras tänkande utvecklas. På Rosens förskola lekte en pojke med dockor och i hans avancerade och långvariga lek med dockorna pratade han högt med sig själv då han uttryckte sina tankar och med språkets hjälp förklarade och utvecklade han lekhandlingen. Dockorna både flyger och skjuter på varandra och pojken förklarade att de inte dör ”Han låter inte sig själv att dö”. När leken hade pågått en längre stund så slog Batman ner den annorlunda dockan och pojken sade att den dog men leken fortsatte med hans kommentar ”Han dog inte, han kom ut ur vattnet”. Däremot när samma pojke deltog i familjelekarna tillsammans med sina kamrater som inte har kommit lika långt i sin språkutveckling så var han inte så aktiv i lekarna och lekarna var mindre avancerade och varade kortare stunder. Detta är exempel på hur språket påverkar barnens möjligheter att utveckla lekhandlingen. Vygotskij menar att språk föregår tanke och när man tänker i ord då utvecklas tänkandet vilket innebär att ett mer utvecklat språk ger ett mer nyanserat tänkande (Evenshaug & Hallen, 2001:138-139).

Vygotskij hävdar att ett dubbelt och ömsesidigt beroende uppstår mellan erfarenheten och fantasin (Vygotskij, 1995:22). Enligt den kulturhistoriska teorin så präglas barns utveckling av de olika sociala, kulturella och historiska villkoren de växer upp under (Hydén, 1982:12). De olika uppväxtvillkoren och det etniska ursprunget präglar barnens erfarenheter och barnen tar stoffet till fantasin från sina erfarenheter. Det innebär att fantasin speglar barns erfarenheter och även etnicitet. Barnen kan vidga sina erfarenheter när de med hjälp av fantasin utför lekhandlingar. När barnen leker delger de varandra sina erfarenheter som blir stoff till deras fantasi. Eftersom det uppstår ett dubbelt och ömsesidigt beroende mellan fantasi och erfarenheter och erfarenheterna är påverkade av det etniska ursprunget så menar vi även att barns fantasi och etnicitet har ett ömsesidigt förhållande. Det innebär att etnicitet genom leken formar fantasi och fantasi genom leken formar och omformar etnicitet.

## 5.4 Gemensamt lekskapande i ett kontextuellt sammanhang

Lekarna på Gläntans respektive Rosens förskola såg olika ut med tanke på tempo, språk och innehåll. Lekarna på Gläntan varade längre stunder och med språkets hjälp utvecklade barnen handlingen i leken. Vi tror att resultatet av lekens utveckling även beror på att barnen på Gläntan har fler gemensamma erfarenheter som de kan ladda lekvärldarna med som t.ex. i leken då de reste till Legoland med taxi och flyg. Många av barnen på Gläntans förskola brukar även leka tillsammans när de inte är på förskolan och deras uppväxtvillkor ser liknande ut vilket kanske ger dem fler gemensamma intressen och erfarenheter. Löfdahl pekar på att det krävs en gemensam kulturell kunskap för att barnen ska kunna utveckla de kommunikativa situationerna vilket innebär att de ska förstå varandra vad de pratar om och ha liknande referensramar då de utvecklar fantasin och leken (Löfdahl, 2002:193). Alla barnen i doktorsleken hade samma referensram och en gemensam kulturell kunskap då de visste vad det handlade om när de plockade bort fästingar.

Enligt Hjort så uttrycker barnen i leken det som är viktigt och betydelsefullt för dem och vi lade märke till att det var stor skillnad på hur motiverade de var att svara på våra frågor om leken (Hjort, 1996:193). Om det var något vi frågade om som de verkade uppleva som väsentligt så svarade de detaljerat på våra frågor medan det som tycktes vara mindre betydelsefullt var svårare att få svar på. Hjort nämner också att barnen i leken skapar spännande och dramatiska händelser där de deltar med inlevelse (a.a:193). Det såg vi tydligt i lekarna som t ex i leken då de reste till Legoland och packade med sig hela bohaget, leken med bilarna då poliserna jagade tjuvarna, gubbarna som flyger och skjuter på varandra utan att dö och hunden som dog och gick upp i himlen.

Både på Gläntan och på Rosen var barnen aktiva med att bjuda in de barn som fanns i rummet men inte var med i leken. Vi kunde tydligt se att även de som deltog i periferin och var iakttagare eller hade en lågstatusroll verkade helt nöjda med detta. Precis som Löfdahl tar upp så fyller även perifera roller en viktig funktion för barnens lekutveckling (Löfdahl, 2002:127).

Betydelsen av att barnen har gemensamma erfarenheter för att kunna ladda lekvärldarna såg vi då barnen på Rosens förskola lekte teatern Snövit. Enligt pedagogerna på



förskolan så valde barnen ofta att leka Snövit efter att de tillsammans med pedagogerna hade tränat in en föreställning som de sedan hade visat upp för sina föräldrar. Att genomföra en sådan aktivitet kan vara ett sätt för pedagogerna att ladda barnens gemensamma lekvärldar. Med fantasins hjälp kan man också tillägna sig en annan historisk eller social erfarenhet genom att föreställa sig saker som andra har berättat hävdar Vygotskij (Vygotskij, 1995:22). Många av barnen både på Gläntan och på Rosen tog också upp i intervjuerna att de tycker om att leka organiserade lekar som t ex kurragömma vilket man kan se som en bekräftelse på att barnen gemensamt behöver ladda lekvärldarna och att de tycker om att leka lekar som organiseras av de vuxna. För att barn ska kunna skapa fantasidiskurser och göra transformationer dvs. med fantasins hjälp göra förvandlingar av handlingar, miljöer och föremål så krävs det att de har gemensamma erfarenheter av begrepp och idéer att ladda lekvärldarna med menar Löfdahl (Löfdahl, 2002:177).

Enligt ett sociokulturellt perspektiv så ser man på barns lek utifrån kontexten vilket innebär att man ser på leken i ett sammanhang där det finns ett ömsesidigt beroende mellan barngruppen och dess omgivning (Löfdahl, 2002:12). Vi kunde se att de olika rummens miljö påverkade barnen och barnens lek som t ex stora rum med öppna ytor gjorde att leken blev mer rörlig och aktiv. Sammansättningen av barnen i gruppen påverkade de olika barnen och hur leken utvecklades t ex beroende av barnens olika erfarenheter och olika språkliga utveckling som vi redan har berört. De olika förutsättningar som finns runtomkring barnet t ex miljön och hur barngruppen ser ut påverkar barnet och leken samtidigt som barnet påverkar barngruppen och dess lek.

Enligt Strandberg så bygger den kulturhistoriska teorin på en ömsesidig relation mellan människan och kulturen vilket innebär att människan tar till sig kultur samtidigt som hon skapar ny kultur (Strandberg, 2006:200). Leken är kreativ och när barnet handlar i leken så sker det förändringar i den subjektiva polen vilket innebär psykiska förändringar hos barnet. Men det sker också förändringar i den objektiva polen vilket innebär förändringar i barnets omgivning och det är när det sker förändringar i den objektiva polen som vår kultur skapas hävdar Hjort (Hjort, 1996:194). Löfdahl skriver att enligt Corsaso så tolkar barn och skapar mening av den kultur de är deltagare i men att det också är ett ömsesidigt beroende eftersom barns lekar påverkar deras utveckling men även påverkar kulturen på längre sikt (Löfdahl, 2002:32). Vi menar att barnen

gemensamt skapar lek utifrån sina erfarenheter som är präglade av deras olika etniska ursprung och att leken påverkar den rådande kulturen. Det innebär att etnicitet påverkar hur vår kultur skapas och omskapas och eftersom det är ett ömsesidigt beroende så innebär det även att den rådande kulturen har påverkan på etnicitet.

## 5.5 Sammanfattning och slutsatser

När barnen har ett gemensamt etniskt ursprung innebär det även att de har ett gemensamt modersmål vilket har stor betydelse för lekens utveckling eftersom det är med hjälp av den språkliga kommunikationen som barnen förhandlar fram sina roller och utvecklar lekens handling. Det är därför Gläntans barn leker mer avancerade gemensamma lekar och leken varar en längre stund medan barnen på Rosen tycker mer om att leka med dockor då det inte är nödvändigt att kommunicera med andra utan man kan leka med sig själv.

Fantasi är inget som kommer ur tomma intet utan barns upplevelser berikar och ligger till grund för hur fantasin utvecklas och ju rikare upplevelser barn har desto rikare blir deras fantasi. Eftersom fantasi bygger på erfarenhet och barns erfarenheter präglas av det etniska ursprunget så innebär det att även etnicitet formar fantasin. Barnen tar med sig sina olika upplevelser och erfarenheter för att med fantasins hjälp kombinera dem och tillsammans skapa innehållet i lekarna. Med fantasins hjälp kan man också tillägna sig en annan historisk eller social erfarenhet genom att föreställa sig saker som andra har berättat. Det är viktigt att pedagogerna ger barnen gemensamma upplevelser som berikar och ger material till lekstoffet. Barnen på Rosens förskola uppskattade att pedagogerna gav dem inspiration till leken och laddade deras lekvärld med en gemensam upplevelse när de hade temat Snövit.

Rollens handling, status och karaktär speglas av de olika erfarenheter och värderingar som barnen bär med sig utifrån sin kulturella och etniska tillhörighet. Barnen delger varandra sina erfarenheter och värderingar i leken, lär av varandra och får möjlighet att prova på olika sätt att agera. Samtidigt som de bär med sig sina erfarenheter och värderingar in i leken så får de i mötet med de andra barnen nya erfarenheter och

värderingar som formar barnet då dess etnicitet skapas och omskapas. De tar genom sin omskapade etnicitet med sig sina nya erfarenheter och värderingar till sin kultur och etniska tillhörighet och på detta viset skapas och omskapas både kulturer och etniska identiteter. Vår slutsats är att leken formas av etnicitet samtidigt som leken formar barnens etnicitet vilket även i sin förlängning innebär att leken bidrar till en process då kulturer och etniska identiteter skapas och omskapas.

Det är viktigt att förskolan lyfter de olika kulturerna och bejakar barnen genom att det syns i förskolans miljö och verksamhet. För att förskolan ska kunna kalla sig för mångkulturell så måste man utgå från barnen och de kulturer som de representerar. Enligt läroplanen ska barnen ha möjlighet att få medvetenhet om den egna kulturen och delaktighet i andras kulturer och förskolans uppdrag är att ge barnen stöd att utveckla flerkulturell tillhörighet.

## 6 Diskussion och kritisk reflektion

Vi har uppnått syftet med att göra en jämförande undersökning av lek på olika förskolor med olika barngrupper med tanke på att barnens etniska ursprung varierar. Vi tycker att arbetet med denna undersökning har gett oss fördjupade kunskaper om hur barn tillsammans skapar lek, hur olika erfarenheter berikar deras lekvärld och hur etnicitet formar leken. Vi har också dragit slutsatsen att etnicitet och lek har ett ömsesidigt förhållande då inte bara etnicitet formar lek utan också lek formar etnicitet.

Vi känner oss nöjda med upplägget på studien och tycker att val av metod och tillvägagångssättet för att samla in empirin har fyllt den funktion vi ville uppnå. Det var bra att både filma, prata tillsammans med barnen om filmen samt att intervjua barnen utifrån en teckning. Det känns som materialet kompletterade varannat på ett bra sätt och antalet filmtillfällen och intervjuer var lagom stort för att få ett tillräckligt underlag men också för att hinna gå igenom det. Tidsramen har också fungerat bra och det var en stor fördel att vi redan då vi skrev vår projektplan under våren också läste in en hel del av den teoretiska bakgrunden. Arbetsfördelningen har fungerat mycket bra, vi har båda tagit vårt ansvar och sporrat varandra när det känts tungt och vi trivs med att arbeta tillsammans. När man gör en sådan här studie så väcks ju tankar om att man kunde ha gjort på ett annat sätt men eftersom vi har fått svar på våra frågor och arbetet har flutit på bra så är det inget vi känner att vi skulle vilja ha gjort annorlunda.

Vi har undersökt det vi avsåg att undersöka och hur resultatet skulle ha sett ut om vi hade gjort om vår undersökning vet vi inte eftersom leken är en utvecklingsprocess. Denna undersökning är gjord på två specifika förskolor och det går inte att generalisera resultatet på alla barngrupper med liknande sammansättning av barn utifrån den etniska tillhörigheten.

När man gör ett arbete så får man funderingar och idéer på vad man mer skulle vilja ta reda på och vad man mer skulle kunna undersöka. Vi har pratat om att det hypotetisk skulle vara intressant om man blandade barn från Gläntans förskola och Rosens förskola för att se vad detta skulle innebära för hur leken gestaltas. Så klart skulle ett alternativ kunna ha varit att man även hade gjorde en jämförelse i en mer blandad grupp utifrån

etniskt ursprung. Det hade varit intressant att få syn på vilka likheter och olikheter det skulle finnas i en mer blandad grupp och detta skulle kunna vara en idé till en ny undersökning. En annan sak som skulle vara intressant att undersöka skulle vara att titta på förskolornas miljö och pedagogernas inställning till hur de tar tillvara på lekens möjligheter utifrån de olika kulturella skillnaderna som finns i barngrupperna. Kan man i miljön, materialet och verksamheten se att man erbjuder, tar tillvara och inspirerar barns lek utifrån det mångkulturella?

# Referenser

- Carlgren, Ingrid (red.) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.
- Ehn, Billy (1983). *Ska vi leka tiger? Daghems liv ur kulturell synvinkel*. Stockholm: Billy Ehn och LiberFörlag.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hangård Rasmussen, Torben (1983). *Lekens betydelse*. Lund: Liber Förlag.
- Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedlin, Maria (2004). *Lilla genushäftet. Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Rapport från Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap: Högskolan i Kalmar.
- Hjorth, Marie-Louise (1996). *Barns tankar om lek – En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Hydén, Lars-Christer (red.) (1982). *Sovjetisk barnpsykologi. En antologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hägerström, Jeanette (2002). *Mångkulturalism i praktik och teori: Lok-rapport 3*. Malmö:Lärarhögskolan.
- Hägglund, Kent (1989). *Lekteorier*. Arlov: Kent Hägglund och Esselte Studium AB.
- Klerfelt, Anna (2002). *Var ligger forskningsfronten – 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999*. Stockholm: Skolverket.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1999). *Lek för livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1993). *Lek och vetenskap. Vetenskapsteoretiska synpunkter på lekforskning och barnomsorgsutbildning. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm. Häftet för didaktiska studier nr 43*. Stockholm: Didaktikcentrum HLS förlag.
- Lillemyr, Ole Fredrik (1990). *Lek på allvar. Teori om lek under förskoleåren*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?*

- Malmö: IMER, Malmö högskola; Linköping : Tema Etnicitet, Universitetet.
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Läroplan för förskolan. Lpfö 98*, Utbildningsdepartementet (2006). Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB.
- Löfdahl, Annica (2004). *Förskolebarns gemensamma lekar – mening och innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, Annica (2002). *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Pedagogik, Universitet.
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mathiasson, Leif (red.) (2004). *Utanförskap och gemenskap – en antologi om rasism, mångkultur och religion*. Kristianstad: Lärarförbundets förlag
- Olsson, Erik (red.) (2000). *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlsson.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1996:143. *Krock eller möte. Om den mångkulturella skolan. Delbetänkande av skolkommittén*. Stockholm: Fritzes.
- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Finland: Nordstedts Akademiska förlag.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tallberg Broman, Ingegerd & Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, S. Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB.
- Vygotskij, S. Lev (2001). *Tänkande och språk; översättning från ryska Kajsa Öberg Lindsten*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wellros, Seija (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.