

Lek om liv och död

Annica Löfdahl

När frågor om barns förståelse om liv, död och svårigheter aktualiseras är det också viktigt att förstå hur barn handskas med dessa frågor i sina egna aktiviteter tillsammans med kamrater på förskolan. Vad är det egentligen barn förstår om hur och varför man dör och vad det innebär att vara död? Och hur kan vi vuxna bemöta deras förståelse?

Barn och livsfrågor

Livsfrågor har länge haft en framträdande betydelse inom förskolepedagogiken i Sverige och sedan 1970-talet har tydliga formuleringar funnits i förskolans styrdokument om barns rättigheter att ventilera frågor om liv och död, sjukdomar och mänskligt lidande. Det är inte alltid som leken och barns fantasirika gestaltningar ansetts vara en bra form för detta, snarare skulle livsfrågorna ha en koppling till verkligheten och anta en realistisk ton. I den nuvarande läroplanen för förskolan (Lpfö98 1998) framhålls barns behov av att reflektera över och att dela sina tankar om livsfrågor med andra. Det är också i den skapande och gestaltande leken barnen ska få möjlighet att bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter. Bland små barn är leken den mest framträdande gemensamma aktiviteten. När vi betraktar barn som kompetenta och sociala aktörer med inverkan på sina egna liv (James, Jenks & Prout 1998), så innebär det, som jag ser det, att lekens innehåll har stor betydelse för hur barn utvecklar sin förståelse av viktiga frågor om livet.

Flera forskare har visat på existentiella innehåll i barns lekar och den amerikanske kulturanthropologen och lekforskaren Brian Sutton-Smith menar att det primära behovet hos den som leker är av existentiell karaktär

där gestaltningar av riskfyllda händelser i livet påverkar hela kroppen i ”exciting forms of arousal” (Sutton-Smith 1997: 231). I min avhandling¹ (Löfdahl 2002) kunde jag beskriva delar av innehållet i barns lekar som överlevnadsteman. Avhandlingen visar att barn funderar över livsfrågor och använder leken som ett forum för gemensamma frågor och svar. I leken prövar barnen både att bli sjuka och dö samt att återuppstå och bli friska igen. Leken innehåller svar som är anpassade efter vars och ens förståelse men genom lekens kommunikativa karaktär får barnen möjligheter att tolka och förstå även hur andra barns svar gestaltar sig. Den gemensamma leken ger utrymme dels för att gestalta de egna erfarenheterna, dels för att kombinera med andras erfarenheter till nya kreativa innehåll.

I den här artikeln vill jag visa på betydelsen av barns egna förståelser av liv och död såsom de gestaltas i leken.

Teoretiska utgångspunkter

Mina teoretiska utgångspunkter finns inom ett sociokulturellt perspektiv där *kultur*, *kontext*, *kommunikation* och *meningsskapande* är centrala begrepp (Bruner 1990, Wertsch 1998). Kontexten vill jag beskriva som de kulturella, sociala och fysiska rum där barnen finns och gemensamt utvecklar sina kamratkulturer. Barnen och omgivningen är beroende av varandra, med det menar jag att innehållet i barns lekar både påverkas av och påverkar kontexten. För att tolka och beskriva innehållet i barns lekar stöder jag mig på följande teorier:

Corsaros (1997) teori om tolkande reproduktion har varit en hjälp i analysarbetet där de empiriska begreppen reproduktion och produktion dels bidrar till förståelsen av lekarnas kulturella innehåll, dels till hur barns deltagande i kulturell utveckling i vidare bemärkelse kan förstås. Corsaro menar att barn tillägnar sig information från vuxenvärlden och att det är en kreativ och tolkande aspekt. Det kan uttryckas som att i leken reproducerar barnen sin tidigare kunskap, förståelse och erfarenhet men producerar också med fantasins hjälp ny mening.

För att ytterligare belysa den kreativa aspekten i barns meningsskapande har jag använt mig av Vygotskijs (1981, 1995) teorier

¹ Löfdahl, A. (2002) *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies 2002:28.

om lek, fantasi och kreativitet. Vygotskij menar att fantasin är både ett sätt att tolka verkligheten samt att göra den hanterbar och rikare. I de kreativa processerna kan barnen skapa nya verkligheter som svarar mot deras egna behov och intressen. Han menar vidare att barn i lekens imaginära handlingar kan befria sig från situationella begränsningar. Det ger oss möjlighet att förstå hur barnen, i fantasin, kan fortsätta att leva sekunden efter både död och begravning och hur de prövar sig fram till för stunden tillräckliga förklaringar.

Bakhtins (1986) teori om den dialogiska kommunikationen har utgjort ett ramverk för att tolka barns gemensamma meningsskapande. Av särskild relevans för den här analysen är hans dialogbegrepp. Bakhtin menar att livet är dialogiskt till sin natur och att leva innebär att ställa frågor, lyssna och svara eller att komma överens, d.v.s. att vara engagerad i en dialog. Mening är inget vi äger som enskilda individer utan det uppstår i dialogen med andra. Bakhtins dialogbegrepp innebär att olika röster uppträder samtidigt i samspelet och att det är just olikheterna som skapar underlag för dialogen. Teorin kan bidra till förståelse för hur barns kommunikation i leken leder fram till ny gemensam mening om dess innehållsliga aspekter.

Metod

Inom ramen för en etnografisk studie (Holmes 1998, Stewart 1998), under åren 2000-2001, följde jag två grupper av förskolebarn (3-6 år) under en till två terminer i deras lekar. Syftet var att förstå vad förskolebarns lekar handlar om och fokus för mina observationer och samtal var barnens egna leksituationer, den s.k. fria leken.

För att enkelt kunna följa och avgränsa lekarna observerades barnens lekar inne på avdelningarna. Som observatör använde jag mig av olika redskap. Jag inledde med att göra fältanteckningar enligt löpande protokoll som efter hand kombinerades med videofilmer och i viss mån även ljudupptagningar. Jag förde fältanteckningar om det som hände utanför kameran och i vissa situationer använde jag bandspelaren för att få med barns samtal i leken. De olika observationsmetoderna kompletterade varandra. Dels filmade jag kortare leksekvenser (10-15 minuter) för en innehållsanalys, där barnen och jag tillsammans sen såg filmerna och samtalade om innehållet, dels filmade jag lekar för en kommunikationsanalys där leksekvenserna var längre (20-50 minuter) och mer sammanhängande. Dessa filmer utgjorde ett källmaterial där jag valt ut

lekar som senare analyserats. Ett problem som uppstod i sammanhanget var att vissa barn deltog i många leksituationer, medan andra barn sällan deltog i de gemensamma lekarna. Här valde jag att följa de lekar som uppstod och där jag fick tillträde.²

Jag samtalade också med barnen både *om* leken och *i* leken. Jag använde mig av gruppsamtal (Qvarsell 1989) för att i möjligaste mån uppväga ett asymmetriskt maktförhållande mellan mig som vuxen och barnen. I samtalen, som varade 10-15 minuter, fick barnen se på filmerna och berätta och diskutera med varandra om vad de gjorde i leken, även om jag som vuxen styrde samtalen. Den etnografiska ansatsen i undersökningen innebar att jag som forskare också hade tillgång till tidigare händelser om vad och hur barnen brukade leka, vilket utgjorde en resurs i samtalet och vägledde mig i hur samtalen styrdes. Det visade sig att barnen var mer intresserade av att berätta om sina lekar under tiden de pågick än efteråt. Därför kom jag också att samtala med barnen *i* leken. Jag ”avbröt” alltså deras lekar emellanåt för att be dem berätta om leken. Trots vissa betänkligheter visade det sig inte utgöra några problem. Det är snabba skiften i leken och det fanns gott om möjligheter att fråga barnen mellan två episoder. Dessa samtal påverkade naturligtvis leken då barnen blev uppmärksammade på varandras tolkningar av leken som annars skulle ha förblivit outtalade.

Min utgångspunkt var att tolka och förstå barns lekar, deras språk och handlingar i leken från barnens synvinkel. Det innebär också en syn på barn som aktiva informanter. I min undersökning har barnen deltagit genom att tillsammans med mig berätta om sina lekar, både i planerade och spontana samtal, men analys och tolkning är min konstruktion. I min forskarroll har jag fokuserat på att vara närvarande, men att inte delta i barnens lekar. Jag valde att vara tydlig och berätta för barnen varför jag ville titta på när de lekte, men att jag inte var någon fröken som kunde bestämma något. Jag upplevde att barnen accepterade mig och kände tillit till mig som person.

Såväl videoobservationer och fältanteckningar av leksituationer liksom samtal med barnen har utgjort mina rådata, som sedan har transkriberats till textdokument för vidare analys. Analysen i den här

² De etiska aspekter som beaktades inför studien innebar att alla föräldrar fick lämna sitt samtycke till att barnen deltog och att alla barn tillfrågades inför varje observationstillfälle om de gick med på att bli observerade och filmade (Vetenskapsrådet 2002). Några föräldrar avstod och det hände att barnen ibland nekade mig tillträde, vilket jag respekterat.

artikeln bygger på leksekvenser som redan innehållsmässigt definierats som överlevnadslekar och där barnen gestaltar död och återupplivanden.

Gestaltningar av död och återupplivanden

När existentiella teman i barns lekar har beskrivits verkar lekforskare inte vara eniga i sina tolkningar av dessa teman. Å ena sidan ses existentiella teman som en del av barns vardag (Garvey 1990, Nilsen 1990). Teman som *död-levande*, *fara-räddning* eller *att avvärja ett hot* tolkas som typsituationer som barnen kan improvisera runt. Det är både reproduktion och samtidigt ny kulturell produktion, menar Nilsen, då berättandet förändras och ger ständigt nytt innehåll till leken. Enligt Garvey väljer barn de situationer de känner igen, men skapar nya handlingar till dessa, inspirerade av vardagsliv eller andra händelser de sett och hört. Å andra sidan, menar t.ex. Sawyer (1997) att liknande lekteman är situationer i barns lekar som kommer från massmedia och vanligen inte hör till vardagslivet. Jag menar att existentiella lekteman visst är relaterade till barns vardag, vare sig det är media eller andra händelser som bidragit till barnens erfarenheter. En konsekvens av mina teoretiska utgångspunkter i kombination med den etnografiska ansatsen är just att kunna synliggöra hur barn tolkar och reproducerar sina erfarenheter. Det är genom kreativa gestaltningar som tidigare erfarenheter relateras till det som är viktigt i barnens vardag här och nu och som bidrar till produktion av meningsinnehåll i barns kamratkulturer.

Att få gestalta död verkar vara ett populärt innehåll i barns lekar, något som också barnen själva bekräftade i våra samtal. Rollkaraktärerna i dessa lekar består oftast av någon som dör, någon som dödar och någon som räddar den döde tillbaka till livet och alla rollerna verkar vara lika populära. I många lekar är klimax just att gestalta död. Låt oss ta en närmare titt på ett par exempel där barnen handskas med frågor om liv och död. Namn på barnen i exemplen är fingerade.

Jägarleken

I jägarleken har några pojkar, Leo 6 år, Patrik 5 år samt Klas och Anton som är 4 år, lekt samma lek en lång stund inne i ett mindre rum på förskolan. Exemplet nedan visar slutet av leken där de tidigare upprepade gånger har skadats, dött och blivit levande igen.

Leo: Det var en som sköt mej.
Klas: Nu skjuter jag dej.
Leo: Nej, det var en jägare.
Klas: Jag var en jägare.
Anton: Jag med.
Leo → Anton: Nej, du kan inte va' en jägare. Vi leker att jag smittade.
Ingen lyssnar på detta förslag. Patrik, som ligger på golvet reser sig upp, fast han är död, och förklarar hur det gick till.
Patrik: När jag dog så tog någon på mej så jag bröt benet.
Klas: Och vet du, då tog en på mej så jag också bröt benet.
Klas, Patrik och Anton hoppar omkring på ett ben för att så småningom hamna på sjukhus, d.v.s. de lägger sig på mattan på golvet.
Anton: Då dog jag.
Leo: Vi leker att jag var eran pappa och att jag dog.
Anton och Klas ligger döda på golvet med halva mattan över sig. Leo är inte längre pappa.
Leo: Nu kommer farbror doktorn.
Klas: Nej, fast jag var död.
Anton: Jag är också död.
Leo försöker nu skaka liv i Klas och öppnar ögonen på honom.
Leo: Öppna ögonen!
Klas: Han är också död. *(Klas syftar på Anton som ligger bredvid.)*
Leo: Upp med hakan.
Klas: Men hallå, jag lever fortfarande, men så jag bröt benet, båda.
Anton: Jag med bröt benet, båda.
Leo: Det gör jag inget åt, du måste gå ändå. Nu tog jag av benet istället.
Patrik: Det gör man inte!
Leo: Jo!

Lekens handling skiljer sig från vår vuxna logik där vi förstår död i termer av orsak och verkan och där döden är slutlig. I leken blandar barnen händelser om hur de dör och blir levande om vartannat. Jag tolkar barnens handlingar utifrån Vygotskijs (1981, 1995) teori som kreativa inslag i ett pågående meningsskapande. För att lekens innehåll ska bli meningsfull så

måste lekhandlingarna vara fria från de begränsningar som vardagen bjuder. Det blir möjligt genom att barnen prövar olika frågor och svar om vad som händer om man dör och vad som händer om man tar på någon som är död. Blir man levande då, eller är man fortfarande död, men med bara ett ben? Om man öppnar ögonen på den döde, blir den levande då? Det är frågor som vanligtvis inte berörs av vuxna i samtal med barn, men som visar sig viktiga att få gestalta och pröva olika svar på. Genom att upprepa gestaltningarna av död blir de alltmer effektfulla och skapar spänning i leken. Leo försöker fördröja lekens klimax flera gånger genom att föra in nya handlingar som att smitta ner de andra eller att vara doktorn som räddar dem från döden, men det är som om inte lekens handling går att fördröja längre, de dör allihop i flera olika situationer. Jägarleken utgör också ett exempel på att lekinnehåll inte behöver vara realistiska, sett ur ett vuxenperspektiv, eller nödvändigtvis resultera i att barnen ”lär” sig om ett konkret innehåll. Leken slutar utan att pojkarna befäster någon gemensam kunskap om hur det går till att dö och hur man blir levande igen, med det verkar finnas en delad förståelse bland barnen för att döden inte är något slutgiltigt tillstånd.

Begravningen

Exemplet är en leksekvens där två flickor gestaltar leken om begravningen och hur de tillsammans skapar en ny förståelse för de frågor om liv och död som upptar deras tankar. Flickorna, Maja 3,5 år och Karin 4 år har just byggt en koja av några filtar och kuddar i ena hörnet av lekhallen inne på förskolan och de låtsas att det är sovdags. Plötsligt börjar de diskutera om att vara sjuk och de skojar med några pojkar och säger att de är döda. De låtsas att Karin är en prinsessa och Maja är hennes mamma. Leken fortsätter och de ”somnar”.

Karin: Vi leker att vi sov då!

Karin: Kukeliku!! Morron...

Maja: Åh...ljuset, det måste vara ljust...lamporna.

Karin: Ja.

Karin reser sig upp och tänder lamporna i taket medan Maja ligger kvar.

Maja: Ja, men då var du vaken först då.

Maja: Du var vaken först då.

Karin försöker att väcka Maja genom att skaka om henne.

Karin: Da da da Mamma...vakna!!

Maja: Men jag var sjuk.
Karin: Jag var också sjuk, fast jag skulle dö snart...
Maja: Mmm...
Karin: Det är därför som jag var...var i graven.
Karin klättrar upp på rutschkanan medan Maja ligger kvar och "sover".
Maja: Mmm...
Karin: Eller?
Maja: Mmm...
Maja: Du måste dö först innan du kan bli begravnen.
Karin: Jag var här ute nu. (*Karin klättrar upp på rutschkanan*).
Maja: Om du hoppar därifrån så kan du ju dö!
Karin: Nej, det vill jag inte!

När Karin definierar sig som sjuk, snart döende och därför liggande i graven, så är det ett uttryck för hennes förståelse av sambandet mellan sjuk-död och innebörden i att vara döende. Men Maja håller inte med, hon mumlar bara, vilket betyder att de inte har riktigt samma förståelse av situationen. Maja gör en ny tolkning av situationen och förklarar sambandet mellan att vara död och bli begravnen. Hon till och med föreslår Karin en handling, att hoppa ner och slå ihjäl sig, för att göra begravningen möjlig. Karin går inte med på det först, men ändrar sig under tiden som leken fortgår.

Karin: Då var jag död fort då...och då var jag snabbt...
Karin går till andra änden av rummet där några kuddar blir hennes grav.
Karin: Det här var min grav då.
Maja: Mmm...
Karin: Du fick skjuta mig dit.
Karin: Jag var en prinsessa.

Majas svar visar lite tvekan, hon är fortfarande inte helt övertygad. Leken fortsätter med att flickorna går tillbaks och sover igen. Karin låtsas nu vara död vilket hon försöker att uppmärksamma Maja på.

Karin: Hallå Maja, du såg att jag var död då!
Maja: Men först måste jag väl göra frukost.
Karin: Men du såg att jag var död!!

Karin lägger sig orörlig på golvet och låtsas vara död. Maja går till rutschkanan och förbereder frukosten.

Karin: Maja... (*Karin reser sig upp*) Nu såg du verkligen att jag var död!

Maja: Jag ser ju det nu.

Karin går omkring i rummet.

Karin: Du såg att jag var ute och att jag var död.

Karin låtsas vara död och Maja vänder sig mot mig och berättar att "nu är hon död".

Genom att ta del av Majas förståelse och förklaringar så har Karin nu insett vikten av att vara död innan man kan bli begravnen och hon är ivrig att övertyga Maja att hon verkligen är död. Med stöd i Bakhtins (1986) teori tolkar jag flickornas kommunikation som en dialog där de båda är öppna för varandras tolkningar och som därmed bidrar till att de gemensamt konstruerar en ny mening i det lekinnehåll som gestaltas. När leken nu fortsätter så har de samma förståelse av innehållet i leken och kan fortsätta med dess slutliga tema om hur man arrangerar en begravning och dess betydelse.

Karin har gömt sig bakom några kuddar.

Karin: Det här var min grav!

Maja: Om man begraver någon som är död så lever dom!

Maja letar efter någonting, hon snurrar runt i rummet.

Maja: Jag behöver någonting att begrava henne med.

Karin ligger inne i sin grav och ropar till Maja att hon är levande. Maja springer fram till Karins grav och säger att hon har begravt henne nu. Karin går upp ur graven och de låtsas att de flyttar till en annan plats för en kort stund. Leken fortsätter och Maja hittar en korg med blommor som hon ställer på graven och tänker sig nu att själv dö för att få bli begravnen av Karin. Maja arrangerar blommorna, låtsas dö och ber Karin om hjälp att bli begravnen. Men Karin insisterar på att hon fortfarande är död och går tillbaks till sin grav. Leken fortsätter med att Maja upprepar ceremonin där Karin begravs.

Maja: Nu ska jag begrava dig med de här blommorna, jag lägger dom här.

Maja plockar upp blommorna från korgen.

Maja: Jag ska ha de här på dig, alla, jag ska ta alla...sen tar jag ner alla blommor på dig.

Karin ligger stilla i sin grav.

Maja: Om du känner att jag har ner blommorna så är det bara att du vaknar.

Maja släpper sakta ner blommorna på Karin. Karin reser sig, väldigt sakta.

Maja: Nu lever du!

Karin: Jag var levande och du var inte död som jag, eller hur?

Leken fortsätter med ett annat tema.

Diskussion

Vad är det egentligen för frågor och svar som gestaltas i barnens lekar? Pojkarna i jägarleken prövar upprepade gånger både hur man kan dö och hur återupplivandet kan gå till och jag menar att det visar att det här är viktiga frågor för barnen som de håller på att lösa utifrån de erfarenheter de har, enskilt och tillsammans. Exemplet visar också att leken inte nödvändigtvis behöver generera några svar eller lösningar som vi vuxna kan tolka som resultat av leken. Det primära för pojkarna verkar vara just gestaltningen och den upplevelse av "upphetsning" som också Sutton-Smith (1997) beskriver. För barnen är dessa frågor ständigt aktuella och pojkarna gestaltade död i många fler lekar och olika former såväl före som efter den här sekvensen.

Leos påstående om att han blir skjuten av en jägare liksom Karins antydning om att hon är en prinsessa kan tolkas som en påverkan från media och sagans värld. Det finns flera kända sagoberättelser om prinsessor som dör och återuppstår genom magiska händelser och jägare som skjuter och dödar. Den tolkande reproduktion som Corsaro (1997) vill visa på som en utvecklingsaspekt i barns kamratkulturer kommer till uttryck genom tolkningar av sagornas budskap som gestaltas på barns egna vis. Innehållet är inga kopior av sagorna utan en dialektik mellan reproduktion och produktion där sagor och myter blandas med barns egna erfarenheter från verkliga livet.

Vygotskij (1995) framhåller att fantasin är uppbyggd av tidigare erfarenheter som sätts samman och tolkas igen för att göra verkligheten rikare innehållsmässigt. Exempelen illustrerar att det krävs både en riklig erfarenhet av temat att ösa ur och en kommunikativ kompetens för att

kunna framföra gestaltningar som innehåller ny mening, men det krävs också kamrater att kommunicera sin mening med.

Dialogen, som Bakhtin (1986) beskriver den, består alltid av kommunikation mellan minst två subjekt. Alla är delaktiga i dialogen genom att både ställa frågor, lyssna och ge svar. Dialogen mellan Maja och Karin visar på hur ny mening uppstår genom att de faktiskt *inte* har samma förståelse och erfarenheter av sin gestaltning. Flickorna verkar inledningsvis ha en vag förståelse av att sjukdom på något vis har samband med död och begravning men de vet inte hur. För Karin är död ett ord med flera betydelser som hon inte behärskar innebörden i ännu, som att bli begravd, att inte vakna, att ligga helt stilla osv. Det Maja vet är att man måste vara död innan man blir begravd. Det är flickornas olika perspektiv på att vara död som ger utrymme för dialogen där handlingen kan utvecklas och ny mening kommer till uttryck. I sin gestaltning uppvisar flickorna en detaljrik kunskap om begravningsceremonier. Genom dialog i leken upprepas begravningsceremonin och därmed konstrueras en ny gemensam förståelse. I den här leken är det förståelsen av att släppa ner blommor i graven, som ju i barnens gestaltning betyder att den döde blir levande igen. För tillfället så har de fått svar på sina frågor och leken kan fortsätta med ett annat tema.

Båda exemplen visar att barn funderar och undrar över de kulturella händelser som de ibland stöter på i sin vardag och att de söker svar som kan göra vardagen begriplig och möjlig att handskas med. Jag menar att det är viktigt att vi låter barnen ha sina egna, om än naiva, förståelser och att vi respekterar det som deras kunskaper snarare än att se det som vår uppgift att berätta de kulturellt etablerade sanningar som finns om begravningar och dess betydelse eller om hur vi betraktar döden. Om vi ger det rationella tänkandet och vårt mänskliga förstånd allt för stor tillit kanske det bländar oss skriver Dahlin (1998). Vi blir blinda för det förståndet inte kan se men som ändå är viktigt för oss människor och vi kanske låter bli att ställa frågor om livet som saknar rationella svar.

Jag menar att i mötet mellan vuxnas förståelse och barns egna förståelser måste det finnas utrymme för fantasi och nya kreativa lösningar på våra gemensamma frågor och problem. Genom att ta del av innehållet i barns lekar och aktiviteter så kan vi förstå vad barn förstår och vad som är viktigt för dem i den situation de befinner sig. Jag menar även att det finns vidare kulturell utvecklingsaspekt där barn genom gestaltningar blir delaktiga i att forma kulturella mönster för hur vi kan närma oss och prata om svåra frågor och funderingar om livet på ett naturligt sätt. Dels i ett

nära tidsperspektiv i samspel med vuxna i barns tillvaro, dels via de barndomserfarenheter som barnen bär med sig genom livet där lekinnehåll blir en del av människans livshistoria.

Referenser

- Bakhtin, M.M. 1986. The problem of speech genres. I: Emerson, C. & M. Holquist, red. *Speech Genres and Other Late Essays*: 60-102. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Corsaro, W. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Dahlin, B. 1998. *Om undran inför livet. Barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Garvey, C. 1990. *Play, the Developing Child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Holmes, R. 1998. *Fieldwork with Children*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Lpfö98. 1998. *Läroplan för förskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.
- Löfdahl, A. 2002. *Förskolebarns lek – en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies 2002:28.
- Nilsen, R.D. 1990. *Rollelekens fortelling. En kulturanalyse*. Trondheim: Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning. Publikasjonsserie nr 3/90.
- Qvarsell, B. 1989. Samtal med skolbarn om fritid och masskultur. I: Lindh-Munther, A., red. *Barnintervjun som forskningsmetod*. Centrum för barnkunskap, Uppsala universitet.
- Sawyer, R.K. 1997. *Pretend Play as Improvisation. Conversations in the Preschool Classroom*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Sutton-Smith, B. 1997. *The Ambiguity of Play*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Stewart, A. 1998. *The Ethnographer's Method*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vetenskapsrådet 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. 1981. Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I: Hydén, L.-C., red. *Psykologi och dialektik. En antologi i urval av Lars-Christer Hydén*: 172-200. Stockholm: P A Norstedts och söners förlag.
- Vygotskij, L. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, J.V. 1998. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.

Annica Löfdahl
Institutionen för utbildningsvetenskap
Karlstads universitet
SE-651 88 Karlstad, Sverige
e-post: annica.lofdahl@kau.se