

”SPINDLARNAS I FALKÖPING” – EN STUDIE OM HUR DOCKAN SOM MEDIERANDE REDSKAP BIDRAR TILL UTVECKLING AV FÖRSKOLANS KOMMUNIKATIVA MILJÖ

Mirella Forsberg Ahlcrona

ABSTRACT

This article illustrates different communicative contents based on children's motivation and intention that through the puppet play speak and act linguistically. In the empirical section, the puppet consists and functions as a starting point for children's interaction and narratives. The research interest is directed towards children's ways of expressing the meaning of the puppet and motives that are generated in the interaction between the puppet and the children in their mutual play. The study result shows that children in interaction with the puppet broaden the linguistic environment in the preschool when they express their knowledge and experience belonging to other contexts than preschool.

Keywords: the puppet as a tool, communication, activity, narratives, mediation

STUDIENS BAKGRUND

Sedan 2007 har samtliga förskolor i Falköpings kommun ett språkombud på varje förskola. Under ledning av en specialpedagog och logoped från Specialpedagogiskt Centrum träffas språkombuden två gånger varje termin och behandlar ett språkligt tema genom föreläsningar, workshops eller besök på olika förskolor. Som ett led i detta arbete tillfrågades författaren att presentera sin avhandling *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan* (2009). Föreläsningen introducerade olika typer av dockor ur ett didaktiskt perspektiv samt dockans kommunikativa potentialer i förskolans verksamhet. Efter presentationen, initierades förslaget att involvera språkombuden och andra intresserade kollegor i ett forskningsprojekt. Projektet skulle ha praktisknära förankring, ta utgångspunkt i förskolans reviderade läroplan och undersöka barns användning av dockan som ett sätt att utveckla sitt språk och olika former av kommunikation, exempelvis genom att berätta, sjunga eller dansa med dockan. Studien introducere-

MIRELLA FORSBERG AHLCRONA

fil. dr i pedagogik,
Institutionen för information och kommunikation,
Högskolan i Skövde
Box 408, 541 28 Skövde
E-post: mirella.forsberg.ahlcrona@his.se

rades under våren 2010 vid två tillfällen. Vid första tillfället deltog kommunansvariga och de intresserade lärarna. Vid andra tillfället deltog enbart de medverkande lärarna – då tillverkade varje lärare sin egen marionettdocka i form av en spindel samt instruerades i speltekniken och metoden. I studien medverkade 15 förskollärare samt 51 barn i åldrarna 2 till 6 år, varav 32 flickor och 19 pojkar.

SPRÅKUTVECKLING OCH KOMMUNIKATION I FÖRSKOLAN

Utveckling av barns språk och kommunikation är en viktig del av förskolans uppdrag. Dagens förskola, med sin verksamhet för barn i åldrarna ett till fem år, utgör en egen skolform som enligt Statistiska centralbyrån (2011), omfattar 94 % av alla barn mellan två till fem år i Sverige. Barn i förskolan utvecklar sina språkliga erfarenheter huvudsakligen genom verbala samspel och olika skapande former till exempel bild, musik, rörelse, drama och hantverk. Genom att barn i förskolan ingår i varierande sociala sammanhang som behöver beskrivas och förklaras, kan barn på så sätt systematiskt utveckla olika språkliga innehåll som ett led i sin språkliga socialisation – till exempel lär sig barn förstå vad frukost, samling, utelek, vila eller sagostund i förskolan är för något, vad som händer där men också på vilket sätt språket används och kommuniceras i dessa sammanhang (Gjems, 2006, 2009; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Kommunikation och samspel i förskolan utvecklas genom innehållet i verksamheten och genom de förhållningssätt som innehållet mellan lärare och barn kommuniceras. Kommunikation och samspel är därmed beroende av lärarens medvetenhet när det gäller vilka språkliga miljöer barn behöver möta i förskolan för att kunna lära sig språk, eller på vilket sätt aktiviteterna organiseras som får barn att aktivt använda språket för att lära (Björklund, 2008; Gustavsson & Mellgren, 2005). Kommunikation i förskolan kan också betraktas som ett uttryck för demokratisk fostran eller som en möjlighet för barn att utöva demokratiska värden i vardagen – att ta ansvar, att visa omsorg och att visa respekt (Emilson, 2008; Karlsson, 2009). Barns språkliga förmågor, kunskaper och färdigheter utvecklas således i förskolan utifrån de möjligheter, relationer och normer som lärarna skapar i olika sammanhang och i olika miljöer (Alvestad, 2012; Bergöö & Jönsson, 2012; Nordin-Hultman, 2005; Sheridan, 2001). I denna

artikel riktas uppmärksamhet dels mot barns användning av en marionettdocka i form av en stor spindel, dels mot det innehåll som genereras och framgår av det verbala samspelet.

FÖRSKOLANS LÄROPLAN LPFÖ98/2010

Barns språkliga och kommunikativa förmågor och färdigheter grundläggs tidigt och därmed också de viktiga förutsättningarna för individens framtida språkliga och kommunikativa utveckling i förskolan och skolan. I förskolans läroplan Lpfö98/2010 (Skolverket, 2010) betraktas kommunikation som olika uttrycksformer, som tal- och skriftspråk men också som ett redskap för barns fostran, utveckling och lärande. Således utgör språk och kommunikation i förskolan på samma gång både mål och medel för individens lärande, kunskapsutveckling och socialisering. I samband med att läroplanen för förskolan reviderades, förtydligades målområdena när det gäller barns språkliga och kommunikativa utveckling, matematik, naturvetenskap och teknik. Förskolans läroplan ger lärarna i uppdrag att utveckla barns språk och kommunikation genom skapande och olika samspelesformer, dock utan vägledning för hur detta ska genomföras eller vad dessa former kan innehålla. Därmed lämnas ansvaret åt varje enskild lärare att i samverkan med andra lärare i arbetslaget utforma ett arbetssätt och söka ett innehåll som leder till att barn lär språk och kommunikation i olika sammanhang (Johnston, 2012; Sheridan & Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Nedan presenteras en jämförelse mellan textens innehåll från tidigare Lpfö98 och den nuvarande Lpfö98/2010 där det som förtydligas efter revideringen är markerat med fet stil. Förtydligandet anger det 'nya' som förskolans verksamhet förväntas innefatta i de aktiviteterna som grundlägger och utvecklar barns språkliga förmågor, färdigheter och kompetenser.

Barns språkliga och kommunikativa utveckling i förskolan

Tidigare mål

Förskolan ska sträva efter att varje barn

..utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar..

..utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar och..

..utvecklar sitt ord- och begreppsförråd och sin förmåga att leka med ord, sitt intresse för skriftspråk och för förståelsen av symboler samt deras kommunikativa funktioner.

Förtydligade mål

Förskolan ska sträva efter att varje barn

*..utvecklar sin förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina egna uppfattningar och **försöker förstå andras perspektiv..***

*..utvecklar ett nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, **berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera** och kommunicera med andra..*

*..utvecklar **intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner och utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa..***

I sin helhet uttrycker den reviderade läroplanen ett perspektivbyte i synen på förskolans uppdrag och verksamhet – från det tidigare önskvärda till det nuvarande förväntade, det vill säga, en verksamhetsutveckling som inkluderar ett tydligare didaktiskt förhållningssätt i lärarnas vardagliga arbete. Detta innebär att lärarna i arbetslaget förväntas diskutera hur man exempelvis skapar och organiserar engagerande språkliga sammanhang där barn får möjlighet att argumentera eller öva sig att förstå olika perspektiv. Läroplanens förtydligade mål, när det gäller barns språkliga och kommunikativa utveckling i förskolan, riktar uppmärksamhet på betydelsen av att lärarnas ämneskunskaper i språk och kommunikation vidareutvecklas samt att innehållet i aktiviteterna utifrån frågeställningar *vad* och *varför*, fördjupas (Skolinspektionen, 2012).

DOCKAN SOM MEDIERANDE REDSKAP I FÖRSKOLAN

Betraktat ur ett historiskt perspektiv har dockans kommunikativa egenskaper brukats i olika syften och inom olika verksamheter, så som teater, utbildning, terapi och politik (Blumenthal, 2005; Hamre, 1992; Helgesen, 1999; Kaplan, 2005). I ett internationellt perspektiv är användningen av olika typer av dockor (handdockor, stavdockor, tråddockor/marionetter) i utbildningssammanhang en väletablerad didaktisk metod (Bernier & O'Hare, 2005; Brédikytè, 2000; Brown, 2005; Glibo, 2000; Max Prior, 2009). En docka som redskap är ett materiellt föremål, en artefakt, i vilken olika speltekniska tillvägagångssätt är inbyggda, men däremot inte innehåll eller mål med dockans användning. I jämförelse med andra föremål är dockan inte vilken artefakt som helst, eftersom den genom att visuellt agera som om den var en talande och tänkande varelse, i sin form och med sitt kroppsspråk, kan förmedla och mediera varierande betydelser. Mediering i det här fallet innebär 'förmedlad handling' och är länken med vars hjälp tänkande och föreställningar skapas och växer fram. Till exempel representerar en docka i form av en häxa inte enbart sig själv, utan samtidigt inbegriper i sin gestaltning också olika kulturella föreställningar om häxor. En clowndocka leder våra tankar till cirkus medan en robotdocka medierar andra föreställningsvärldar och därmed kan erbjuda andra kommunikativa innehåll och möjligheter. En docka som kommunicerar med betraktaren kan under spelets gång ge upphov till tankar, känslor och handlingar. Användning av dockan som redskap kan därmed skapa nya och utökade intellektuella och praktiska möjligheter för att förstå och handla i omvärlden (Wertsch, 1985; Vygotskij, 1978; Säljö, 2005). Min tidigare forskning har fokuserat på dockans användning och medverkan i förskolans vardag. Av resultatet i min avhandling om dockans kommunikativa potentialer i förskolan (Forsberg Ahlcrona, 2009) framgår det att dockan som redskap tillför följande kommunikativa möjligheter och potentialer för barns utveckling och lärande:

Dockans relationella potential innebär att barn i förhållande till dockan utvecklar affektiva värden, konstruerar kommunikativa handlingar utifrån kunskapsmässiga och känslomässiga motiv samt överskrider gränser mellan faktiska och föreställda världar.

Dockans språkliga potential innebär att barn i kommunikationen med dockan medierar egna kulturella och sociala erfarenheter, uttrycker sina föreställningar om kunskap och lärande samt utvecklar språkets indikativa, semiotiska och retoriska funktioner.

Dockans handlingsmässiga potential innebär utveckling av en tredelad relation som även kan beskrivas i termer av 'den närmaste utvecklingszonen' och 'ömsesidig assistans'. Dockans handlingsmässiga potential framträder också i barns lek genom nya sociala konstellationer och kreativa handlingar.

Användning av dockan i förskolan representerar på ett symboliskt plan en självständig konstform – dockteatern, vilken i sig inkluderar flera former och uttryckssätt så som monolog, dialog, dans, bild och hantverk. Berättande, poesi och dramatiserande med dockan i förskolan kan betraktas dels som former för sociala interaktioner, dels som olika språkliga innehåll och meningsskapande (Forsberg Ahlcrona, 2012a, 2012b). Denna artikel fokuserar på användning av en spindeldocka och hur den kan fungera som en utgångspunkt för barns spontana fysiska och verbala handlingar. Detta mot bakgrund av att läraren först presenterar och introducerar marionettdockans grundläggande speltekniska möjligheter.

GENREPEDAGOGIK OCH ETT SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT I FÖRSKOLAN

Genrepedagogik handlar om modern språkundervisning, mer preciserat om skrivpedagogik, och handlar dels om textens olika framställningsformer, dels om olika texttyper (Gibbons, 2006). Olika texttyper beskrivs av Kuyumcu (2010) som specifika språkhändelseformer:

- Berättande
- Återgivande (av händelser och egna erfarenheter)
- Beskrivande
- Instruerande
- Utredande
- Argumenterande
- Förklarande

Ovan nämnda språkhändelser utgör och representerar australiensisk modell kallad Sydneyskolan, utvecklad i samarbete mellan forskare och lärare. Denna pedagogiska inriktning definierar genre som en strukturerad, målinriktad och social process. Språket, som social process, ses som systematiskt relaterat till kontexten och ger upphov till olika textmönster/berättande/framställning, beroende på det sociala syftet – exempelvis börjar en saga vanligtvis med *Det var en gång för länge sedan*, medan en informativ text om fiskar kan börja med *Fiskar lever i vattnet, och andas med gälar*. Ett innehåll som handlar om att återberätta något som vi varit med om, börjar vanligtvis med *Förra veckan när jag åkte till landet då hände det att...* eller *I helgen när vi var på kalas glömde jag presenten hemma*. Textens framställning handlar således inte enbart om hur framställningen börjar utan inkluderar även vilket språk och berättandeform som ingår och passar in i sammanhanget. Att

barn tidigt lär sig urskilja olika texttyper/berättande i olika sociala sammanhang medför att läsande och förståelse av detsamma, senare i skolan, framstår för de som tydligare att kunna tolka, dra slutsatser och värdera innehållet (Nauclér, 2000; Olofsson, 2010). I skolan handlar genrepedagogikens språkhändelse om skrivpedagogik och om olika texttyper. I förskolans sammanhang skulle lärarnas kunskaper om detsamma kunna bidra till ett tydligare avgränsat berättandeinnehåll i verksamheten. 'Spindlarna i Falköping' är ett försök att upptäcka ifall innehållet i barns spontana samspel med dockan har formen av språkhändelser och i så fall identifiera vilka språkhändelse det handlar om.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Studiens övergripande syfte har varit att initiera och undersöka förutsättningar för utveckling av den språkliga praktiken i förskolan, med hjälp av dockan som medierande redskap och utifrån ett didaktiskt perspektiv:

- På vilket sätt kan dockan som redskap utveckla den språkliga miljön i förskolan?
- Vilka språkhändelser kommer till uttryck i samspelet med dockan?

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I samband med att förskolans läroplan Lpfö98/2010 reviderades och förskolan blev enligt Skollagen (2010) egen skolform, infördes *undervisning* som ett nytt begrepp i förskolans verksamhet. Lev Vygotskij (1986) betraktar utbildning som en möjlighet att skapa nya former av tänkande genom undervisningens sociala organisation där relationen mellan lärare och barn innebär en specifik form av samarbete. I denna studie gjorde det didaktiska perspektivet i dockans användning (*vad* barn ska göra med dockan, *hur* de ska göra det och *varför* ska de göra det), möjligt för lärarna att strukturera aktivitetens ramar, att utgå från barns visade intresse och stödja barn som aktiva aktörer.

Studiens dataunderlag består av inspelad kommunikation mellan barn och lärare. Varje barn spelades in vid tre olika tillfällen då studien genomfördes i tre steg för att på olika sätt undersöka innebörden av barnets eget samspel med dockan, det vill säga betydelsen av den egna erfarenheten för den språkliga produktionen och för utvecklingen av den språkliga miljön i förskolans verksamhet. Sammanlagt genomfördes 153 intervjuer/inspelningar. Efter varje avslutat steg transkriberades texten ordagrant av den medverkande lärare. Meningen med lärarnas aktiva del i transkriberingen var dels att lärarna på ett mer tillförlitligt sätt kunde urskilja, uppfatta och dokumentera respektive barns fysiska och verbala handlingar, dels att lärarna fick möjlighet att arbeta med sin dokumentation utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Aktiviteter med samtliga steg skulle, om möjligt, genomföras under en och samma vecka med en dags mellanrum för att barnens upplevelser av spindeln skulle hållas sammanhängande och aktuella.

Varför en marionettdocka och varför just spindeln? En enkel marionettdocka med enbart en tråd är lätt att hantera för en nybörjare. Hanteringen av en mer avancerad docka, utan tidigare övning, tar vanligtvis spelarens fokus från själva skapandet av det potentiella språkliga innehållet. Av resultatet i min avhandling framgår det tydligt att barnens färdighet och förmåga att bemästra spelteknikens regler hade direkt betydelse för variation i spelet med dockan och för dockspelets innehåll. Valet av spindeln som en 'person' beror på att spindlar tillhör de djur som barn, på olika sätt, har konkreta erfarenheter av, men som också förekommer i ramsor, sånger och berättelser inom ramen för förskolans verksamhet.



STUDIENS TRE STEG

I det första steget fick barn titta på och beskriva ett fotografi med lärarens spindeldocka som motiv. Följande frågor ställdes till barnet:

Lärare: Titta noga på bilden en stund. Berätta om den. Vad kan du se i bilden?

Uppföljningsfråga: är det något annat som du kommer att tänka på när du ser spindeln?

I det andra steget presenterades spindeldockan av läraren och introducerades genom grundläggande spelteknik enligt följande:

Lärare: Här i lådan finns en spindel och när jag har sjungit klart en sång som spindeln gillar, då kommer den upp ur lådan. Du kan sjunga du med, om du vill: 'Spindel i lådan, spindel i lådan, vad har du för dig, sover du? Kokar du kaffe, borstar du skorna, spindel i lådan kom fram tjo hej!'

Spindel hoppar upp och landar framför lådan.

Lärare: Nu vill jag visa för dig vad den kan göra, vill du se det?

Spindeln hoppar in i lådan och ut ur lådan, framåt, bakåt, i sidled (höger och vänster sida), gungar i luften fram och tillbaka, lyfts upp och ner (landar i lådan) och den snurrar så här (lyfter ovanför lådan – snurrar- och sänks ner i lådan igen).

Lärare: Nu har jag visat för dig vad spindel kan göra. Vill du själv leka med spindeln?

I det tredje steget upprepades samma procedur som i steg ett – läraren visade samma bild med spindeln för barnet, och upprepade samma frågor.

Sammanfattningsvis, handlar steg ett och tre om en dialog där bilden av spindeln visas och barn frågas att berätta för läraren om sina associationer när de ser spindeln på bilden. Steg två handlar om att barn efter lärarens introduktion av speltekniken

själva använder dockan spontant och utifrån egna intressen. Kommunikationen som sker mellan barn och dockan är spontan och av improvisatorisk karaktär. I denna artikel redogörs för, och fokuseras på barns användning av dockan samt det verbala samspelet i den gemensamma kommunikationen, efter att läraren presenterat dockan, alltså det som händer och utspelar sig i steg två.

TEORETISK RAM OCH ANALYS

Studiens syfte har varit att initiera och undersöka förutsättningar för utveckling av den språkliga praktiken i förskolan med hjälp av dockan som medierande redskap, utifrån ett didaktiskt perspektiv, inspirerat av genrepedagogiken. Spindeldockans kommunikativa förutsättningar att utveckla förskolans språkliga miljö analyseras utifrån de verbala och de fysiska handlingar som genereras i samspelet mellan docka, barn och lärare. Olika motiv som uppstår i växelverkan och dynamiken mellan barn och dockan i den ömsesidiga kommunikationen analyseras med stöd i det verksamhetsteoretiska perspektivet (Leontiev, 1977). Användning av redskap ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv betraktas som en individuell verksamhetsprocess och en subjektiv handling. Leontiev menar att individen genom sin verksamhet skapar relation till omvärlden och sätter motiven i relation till varandra. Därmed skapas vissa *meningsgivande*, kunskapsmässiga motiv och vissa *stimulerande*, känslomässiga motiv. Det framgår av resultatet att dockans rörelsemöjligheter hade olika stimulerande inverkan på barnens eget sätt att fysiskt förstärka den språkliga kommunikationen. Vidare, att barn engagerades på olika sätt av spindeldockans fysiska egenskaper och kunde vidga berättarsammanhang genom att inkludera erfarenheter utanför förskolans kontext. Medan motiv skapar verksamhetens inriktning, skapar handling enligt Leontiev (1977) de målinriktade processerna, alltså vad som ska uppnås – den intentionella aspekten, och hur det kan uppnås – den realiserande aspekten. Leontiev påpekar att målinriktade processer inte handlar om att uppnå ett förbestämt mål, utan om de betingelser och tillvägagångssätt som handlingen upplevs och realiserar på. Efter lärarens introduktion av spelteknikens regler kunde barn använda dockan utifrån eget intresse men också fylla samspelet med olika innehåll. Först i kontakten med dockan upptäckte barn dockans dolda egenskaper och i den ömsesidiga speldynamiken uttryckte barnen sin personliga mening genom kunskapsmässiga och känslomässiga motiv. Beroende på att relationen som skapas i växelverkan mellan individen och föremålet är subjektiv, innebär målinriktade processer en dynamik som upplevs olika hos olika individer. Till exempel upplevde barn i studien användning av, i princip, samma spindeldocka på olika sätt beroende på vilken dynamik som uppstod i växelverkan i spelet med dockan.

Motiv utvecklas och förändras ständigt genom att individen samspelar med verkligheten och ju fler verksamheter individen ingår i, desto fler motiv kommer att uppstå och fler kunskapsmässiga och känslomässiga motivkedjor knyts samman, menar Leontiev (1977). I studien om förskolan och den pedagogiska miljöns betydelse för barns identitets- och subjektskapande, uttrycker Nordin-Hultman (2005, s. 172) liknande tankar då hon säger att 'man får motiv och intentioner därför att

man handlar, inte bara att man handlar därför att man *har* motiv och intentioner'. Skillnaden mellan innebörden av att *få* motiv och att *ha* motiv borde vara en återkommande diskussionsfråga bland lärare i förskolan. Genom analysprocessen har det också varit möjligt att urskilja och kategorisera innehållet i barns samspel med dockan enligt genrepedagogikens språkhändelser (Kuyumcu, 2010). De språkhändelser som har identifierats utgör resultatdelens rubriker.

RESULTAT

Studien visar att barns kommunicerande med dockan sker avsiktligt, att de uppmärksammar, undersöker, samtalar, berättar och delar med sig av sina kunskaper och erfarenheter från olika kontexter. Nedan presenteras steg två där barns egna samspel med dockan ges största utrymme att improvisera och ge uttryck för kunskapsmässiga och känslomässiga motiv. Exempelen har valts utifrån att de även illustrerar olika språkhändelser i barns spontana och improviserade spel med dockan.

Steg två handlar om att genomföra uppgiften i tre etapper. I det första presenterade läraren spindeldockan genom en omarbetad sång. I det andra introducerades dockans rörelsemöjligheter genom spelteknik. I det tredje har barnet erbjudits att själv hantera dockan. Det framgår av presenterade exempel att barnen var aktiva och tog initiativet när det gällde att berätta, beskriva, förklara och agera utifrån sina intressen. Lärarnas roll var allmänt stödjande och uppmuntrande men inte språkligt utmanade eller vidareutvecklande. Barnens erfarenheter utanför förskolans ram fick större utrymme genom att barnen fick möjlighet att berätta fritt. Resultatet visar på att flera språkhändelser är representerade genom barns spontana berättande.

DEN FÖRSTA ETAPPEN - FÖRKLARA OCH ARGUMENTERA

När lärarna inledningsvis visade och presenterade sina spindlar, förklarade flera barn att det var spindel från bilden eller att den inte var på riktigt. Vissa ställde frågor om spindelns förmodade egenskaper eller associerade till annat som hade med spindelns rörelse att göra.

Det där är ingen riktig. Den där har du bara byggt. Jag vet att du har gjort den själv. Vet du vad jag har sett på tv, jag har sett något av spindel något väldigt roligt, han tog en det va en klubba från en (visar mig hur en bandyklubba ser ut) klubbpetaren (Skaft? Den som man håller i?). Ja och sen gjorde han nät och sen blev det en gunga (Smart spindel. Vet du vad, vill du prova spindel?). Jaa det vill jag. Men vet du mamma är rädd för spindlar. Vet du vad Wild Kids vågar, ha spindel på magen. Det vågar dem.

Det var den där spindel vi hade på kortet. Den kan springa xzxzxz i väggen och hoppa hit och gömma sig bakom lådan och hoppa i lådan. Den blir yr i huvet. Åksjuk! Om man pratar väldigt mycket och då blir man det.

I sina förklaringar och argumenteringar uttrycker barn erfarenheter från det tidigare konkret upplevda i kombination med det som de sett på tv. På samma gång delar de med sig av sina kunskaper som avser spindelns rörelse och andras känslor, till exempel att mamma är rädd för spindlar.

DEN ANDRA ETAPPEN - FÖRKLARA OCH AGERA

När det gäller situationen där barn förväntades berätta vad de själva gör med dockan, klarade flera barn inte av att förena handling och språk samtidigt. Barnen styrde dockan men lärarna fick beskriva vad och hur den gjorde. Till exempel nu hoppar den, snurrar, flyger, går, springer, eller nu är spindeln under bordet, i lådan, framför lådan, på soffan, på kudden, i fönstret osv. I den här etappen använder barn spindeln även som ett hjälpmedel för att illustrera, argumentera och understryka delar av sin egen berättelse.

Han gungar (gungar den fram och tillbaka). Han kan gå (går utmed bordet med spindeln). Han kan hoppa (hoppar upp och ner med ganska yviga rörelser). Nu studsollar han (för spindeln i jätterörelser upp och ner från bordet). Nu skall han klippa gräset (drar spindeln över bordet).

Han kan hoppa högt. Han kan hoppa lågt. Och han kan hoppa över bandspelaren till soffan och över igen. Han kan hoppa i. Han kan hoppa och snurra runt i lådan och dansa lite. Dans, dans, dans, dans, dans, dans, dans, dans, daans.

Och sen kan han hänga och göra spindelnet för att fånga flygor. Och det gör han nu (mumlar lite) sen hänger där nära marken och sen ner för spindelneten. Sen...sen snurrar runt på marken dunn, dunn dunn, dunn och sen kan den meta fisk med sin spindeltråd och han fångar väldigt stora fiskar till lunch för det är en stor spindel. Och sen kan den hoppa och snurra runt och hoppa så här högt upp (ställer sig upp och sträcker handen högt upp i luften) och hoppa ner så här och snurra runt. Han kan gunga mellan grenar så här...han kan se väldigt bra för han kan snurra runt och se och sen kan han fånga flugor. Det är väldigt, väldigt lätt för honom för han väver runt för han väver en spindeltråd så här...

Och sen han, ibland så går han till en lekplats och åker rutschelkana och gungar och klättrar i klätterställning (Vad mycket din spindel kan göra). Ja, och ibland så, så reser han i flygplan för han är rik, han har mycket pengar och ibland åker han till öknen och stannar där i två veckor. Sen kan han också åka båt till Tyskland men, för att han, för han tjuvkliver ombord båten och sätter sig på taket, för så där gör han ibland men ibland gör han spindelnet och gör så han hänger ovanför vattnet. Så här... Det är en busig spindel. Sen kan han inget mera än och, än och forma spindelneten till en vack, vacker tavla och, och sen ska han, och sen sätter han sig i sitt hus och nu hoppar han ner igen.

Exempelen visar på hur växelverkan mellan spindelns fysiska egenskaper påverkar den språkliga produktionen genom att kunskapsmässiga och känslomässiga motiv kompletterar varandra. Samtidigt som barn upptäcker och bekräftar spindelns speltekniska egenskaper skapas en förklarande berättelse som sträcker sig utanför förskolans kontext och synliggör erfarenheter som är en blandning av olika händelser – faktiska eller föreställda.

DEN TREDJE ETAPPEN - UTREDA OCH BERÄTTA

Då barnen fick prova på att själva använda spindeldockan följde de flesta rörelser som läraren tidigare presenterat. I kontakten med dockan blev dockans fysiska egenskaper föremål för barns fördjupade intresse på ett sätt som lärarna inte räknat med. I följande exempel undersöker barn dockans beskaffenhet verbalt och konkret och därmed initierar en omvänd situation i samspelet med lärarna där det är

barnet som ställer frågor, medan läraren förväntas svara och beskriva sitt kunnande. Det är barnens intresse för dockan som är både utgångspunkt för, och innehåll i det gemensamma samtalet.

Var det den du gjorde? Ja, den har jag gjort. Men hur har du gjort dom här benen? Dom har jag klistrat fast med en sån limpistol. Hur har du fått fast dom här? Och dom har jag klistrat fast också, dom här små träkulorna och så har jag målat dom. Är det hål här under också? Var det hål där? Jaha på kulorna. Jag tror inte det. Hur har man satt fast den? Den har man trätt upp igenom där och sen har man limmat lite. Med nål. Jaha, tagit den här nerifrån? Mmm och tagit upp den och klistrat lite så att den verkligen ska sitta fast. Ja det syns att det är en liten svart knut där. Ja och så har jag knutit där uppe med. Men var kommer den här bollen ifrån? Den bollen har jag fått av en kvinna som heter Mirella. Hon som tyckte att vi skulle göra dom här intervjuerna. Hon hade såna bollar. Fick du dom då? Mm. Tyckte hon att du skulle ha en spindel då? Ja. Hon tyckte att jättemånga skulle göra spindlar och prova.

Vad är huvudet gjort av? Kan du känna vad det är? Jag tycker det känns som det är gjort utav gummi. Ja det är det också Carl. Det är gjort av skumgummi. Skumgummi. Ja. Vad är fött... är fötterna gjorda utav små ... stora... små stora bräddor? Små stora bräddor? Ja... de är gjorda av trä. Vad är benen gjort av? De är gjorda av piprensare. Mm, det ser ut som det är gjort. Är ögonen gjort utav porslin? Nej, de är gjorda av plast. Plast! (knackar på ögonen) Det känns! Varför är det en tråd? Ja, hur kan det komma sig? Vad tror du spindeln har tråden till? Han kanske ska klättra upp. Ja, det kanske han ska! Ska du se om han kan? Ja! (Carl lyfter spindeln högt upp i luften, använder inte tråden). Det kunde den! Ja, det kunde den. Fast... det är ingen riktig spindel. Nä, det är ingen riktig spindel. Vi hittar ju bara på. Ja vi hittar ju bara på. Ja!

Exemplen illustrerar hur barn genom att specificera sina frågor söker förklaringar och kunskap. Frågorna är av utredande karaktär och i dialogen som uppstår fungerar dockan som en gemensam utgångspunkt för kommunikation. Genom att konkret undersöka spindelns fysiska egenskaper och i kombination med lärarnas svar får barn motivation att fråga vidare.

DISKUSSION

Studien visar att dockan som redskap har förutsättningar att utveckla den språkliga miljön i förskolan samt att olika språkhändelser kommer till uttryck i samspelet med dockan. På samma gång synliggör samspelet mellan lärare, barn och docka att lärarrollen behöver utvecklas när det gäller att kunna utveckla spontana kommunikativa sammanhang. Detta innebär bland annat att vara handlingsklar i möten med barnens erfarenheter, intresse och behov, en förmåga som Silwa Claesson (2009) kallar 'som-seende' det vill säga förmågan att fånga upp barns spontana uttryck och låta dessa utgöra en del av verksamheten. Lärarens medvetenhet och förmåga att organisera olika innehåll/språkhändelse blir därför betydelsefull för ett språkutvecklande arbetssätt. I sin licentiatuppsats *Nuets didaktik*, undersöker Agneta Jonsson (2011) hur förskolans lärare talar om läroplanen när det gäller de yngsta barnen. Resultatet visar att 'en omsorg om barnet går före och ibland går parallellt med vikten av att lära sig' (s.101). Små barn beskrivs som kompetenta men samtidigt behöver skyddas från sådant som exempelvis sker i skolan. Vidare

konstaterar Jonsson att barns omedelbara intresse och behov tycks mer styrande i verksamheten än de styrdokument som, mer eller mindre, finns närvarande i lärares medvetande. I denna studie framgår det att barnens spontana och improvisatoriska berättande har förutsättningar att utvecklas på ett mer strukturerat sätt genom att lärare exempelvis ställer nyfikna frågor. I följande dialog mellan en lärare och ett barn illustreras hur lärarens sätt att ställa frågor påverkade barnets motivation att använda spindeln.

- Vad vill spindeln göra tro?

Totte tar spindeln och försöker snurra den men lyckas inte få den att snurra som han vill. *Näää*. Han är inte nöjd över resultatet. Han börjar hoppa med spindeln istället på bordet upp och ner gång på gång under tystnad. Han är mycket fokuserad på rörelserna. Kan han hoppa någonstans? *In i lådan*. Totte hoppar in med spindeln i lådan. Totte tar locket och försöker lägga på det. Vad händer nu då? *Tänger lådan. Pindeln ska gå hem nu*. Skall spindeln gå hem nu? *Jaa*. Kommer inte spindeln ut mer nu? *Joo*. Totte lyfter ur spindeln och säger *Pindeln gör nu då. Han klättrar upp på trån*. Klättrar han upp för trån? *Mmmmm*. Du kanske kan sjunga för honom? *Mmmmm*. Totte tar spindeln och gör rörelser i form av någon slags klättring alltmedan han sjunger Imse vimse spindel. Han sjunger ordagrant hela texten för spindeln och ser nöjd ut.

Det framgår av den beskrivna situationen att dockans estetiska utformning har potentialer att med stöd och uppmuntran av lärarens vägledning, utveckla barnets språk och berättarstruktur – under förutsättning att barnet i sitt berättande får hjälp med att integrera egna idéer med förmågan att redogöra för dessa på ett begripligt sätt. I denna studie utgör barns spontana kommunikation i samspelet med dockan ett viktigt incitament för utveckling av den språkliga miljön i förskolan genom att barn uttrycker sina kunskapsmässiga och känslomässiga motiv i samspelet med dockan och läraren.

FÖRSKOLANS DIDAKTIK OCH DIDAKTISKT LEDARSKAP

Förskolans didaktik till skillnad från ämnesdidaktik, låter sig inte beskrivas på ett enkelt sätt eftersom verksamheten tar sin utgångspunkt i barnens erfarenheter, intressen och behov. Komplexiteten utgörs också av verksamhetens aktivitetsstruktur som består av övergångar mellan spontana och strukturerade aktiviteter, lek tillsammans, gruppens gemenskap och individens relation till gruppen. Förskolans didaktik handlar snarare om hur samspelet mellan teoretiska och praktiska kunskaper kommer till uttryck genom lärarens mer eller mindre medvetna handlingar. Till exempel uttrycks den i en medvetenhet om att det barn ska lära sig måste också vara integrerat med hur barn lär, det vill säga genom nyfikenhet, intresse och engagemang. Detta förutsätter en lärare som på ett medvetet sätt både planerar, inspirerar och motiverar barns spontana lärande, medverkan och delaktighet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, 2006; Sheridan & Pramling Samuelsson & Johansson, 2009).

Ett didaktiskt förhållningssätt och ledarskap uttrycker således på vilket sätt läraren uppfattar och använder sitt handlingsutrymme – alltså vad man faktiskt gör i förhållande till givna ramar och resurser inom förskolans specifika sammanhang. Ut-

veckling av lärarens didaktiska ledarskap i förskolans praktik förutsätter, enligt min mening, en fördjupad diskussion om lärarrollens uppdrag och yrkets olika delar, nämligen om lärarens förtrogenhet med läroplanen, om aktiviteter och innehåll som den ansvarar för, om miljö och material som erbjuds till barn att ta del av och samspele med, samt om olika former av dokumentation (Forsberg Ahlcrona, 2012a).

I samband med att förskolans läroplan reviderades, diskuterades/befarades huruvida förskolan håller på att 'skolifieras' mot bakgrund av läroplanens förtydligade målområden och i kombination med begreppet undervisning. Enligt Skolverket ska dessa målområden inte betraktas som ämne utan som ett innehåll med mål att sträva mot. Förskolan, till skillnad från skolan, har enbart mål att sträva mot för sin verksamhet. Vad innebär detta i praktiken? Vad uppnår en verksamhet utan mål att uppnå? Och vad innebär detta för utveckling av förskolans didaktik?

REFERENSER

- Alvestad, T. (2012) *Små barns förhandlingar i lek*. Oslo Norge: Cappelen Damm.
- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012) *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Blumenthal, E. (2005) *Puppetry and puppets: an illustrated world history*. London: Thames & Hudson.
- Bernier, M. & O'Hare, J. (Eds.) (2005) *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington, Indiana: Authorhouse.
- Björklund, E. (2008) *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brédikytė, M. (2000) *Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal creativity*. Vilnius: Vilnius Pedagogical University.
- Brown, B. (2005) *Combating discrimination: persona dolls in action*. Wiltshire, GB: Cromwell.
- Claesson, S. (2009) *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Emilson, A. (2008) *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2009) *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2012a) *Förskolans didaktik och dockan som redskap - kommunikation och skapande i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2012b) *The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool*. International Journal of Early Childhood, 44(2), 171-184.
- Gibbons, P. (2006) *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gjems, L. (2006) *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gjems, L. (2009) *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle torier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Glibo, R. M. (2000) *Lutkvarstvo i scenska kultura*. [Puppetry and scenic culture]. Zagreb, Croatia: Ekološki glasnik.
- Gustavsson, K. & Mellgren, E. (2005) *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hamre, I. (1992) *Animationsteater som kunstart og som led i æstetisk utvikling og opdragelse*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks lærerhøjskole, Institut for formning o håndarbejde, mediepedagogik o musik.
- Helgesen, A. (1999) *Figurteatrets historie: Europeisk teaterhistorie fra en annen kant*. Vollen, Norge: Tell.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (Red.) (2003) *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006) *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnston, P. H. (2012) *Väl valda ord. Hur vårt språk påverkar barns lärande*. Göteborg: Daidalos.
- Jonsson, A. (2011) *Nuets didaktik. Förskollärare talar om läroplan för de yngsta*. Licentiatuppsats. Inst. För pedagogik, kommunikation och lärande. Göteborgs universitet.

- Kaplan, B. (2005) *Dockteater bakom taggtråd. Kulturens kamp mot ondskans våld i Theresienstadts ghetto 1941-1945*. Västra Frölunda: Frölunda Kulturhus.
- Karlsson, R. (2009) *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kuyumcu, E. (2010) Bedömning av elevtexter i ett genrepedagogiskt perspektiv. I M. Olofsson (Red.), *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitets förlag.
- Leontiev, A. N. (1977) *Verksamhet – medvetande – personlighet*. Göteborg: Progress Moskva/Fram.
- Max Prior, D. (Ed.) (2009) *Animated Bodies: A Review of Puppetry and Related Arts*. The Puppet Centre Trust, UK.
- Naclér, K. (2000) "–sen det blev svårare och svårare": om turkiska och svenska barns socialisation inför skolstarten och deras läsförståelse i år 4. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden: verklighet och visioner*. Stockholm: HLS.
- Nordin-Hultman, E. (2005) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Olofsson, M. (Red.) (2010) *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Stockholms universitets förlag.
- Sheridan, S. (2001) *Pedagogical Quality in Preschool: an issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson I. & Johannsson, E. (Red.) (2009) *Barns tidiga lärande. En tvärstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket. (2010) *Läroplan för förskolan, Lpfö 98, reviderad 2010*.
- Skolinspektionen. (2012) *Förskola, före skola - lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget (2012:7)*. Stockholm.
- Stetsenko, A. P. (1999) Social Interaction, Cultural Tools and the Zone of Proximal Development: In Search of a Synthesis. I S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. Juul Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (s. 235-252). Aarhus, DK: Aarhus University.
- Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella redskap: om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Wertsch, J. V. (Ed.) (1985) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.