



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Man vågar med nallar!

- en studie av figurer i undervisningen

Niclas Carlander & Sofia Fredler

LAU370

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: John Löwenadler

Rapportnummer: HT08-2611-037

Abstract

Examinationsnivå:	15 Hp
Titel:	Man vågar med nallar! – en studie av figurer i undervisningen
Författare:	Niclas Carlander, Sofia Fredler
Termin och år:	Höstterminen 2008
Institution:	IPD
Handledare:	Inger Björneloo
Examinator:	John Löwenadler
Rapportnummer:	HT08-2611-037
Nyckelord:	Figurer, Kommunikation, Lek, Social kompetens, Undervisning

Syfte

Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur pedagoger som arbetar i F-klass och i grundskolans tidigare år använder sig av olika sorters figurer, exempelvis gosedjur, som pedagogiskt verktyg i sin undervisning. Vi vill veta vad pedagogerna anser att de uppnår genom detta verktyg samt eventuella problem/dilemman/nackdelar de upplever med arbetet.

Frågeställningar

- Hur använder sig pedagoger av figurer i sin undervisning?
- Vad anser pedagogerna att det arbetet får för effekter för eleverna/gruppen?

Metod och material

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer för att besvara vårt syfte och frågeställningar. Vi genomförde fem intervjuer från skolans tidigare år. Vårt resultat baseras på vår tolkning av respondenternas svar vid intervjuerna samt relevant litteratur.

Resultat

De pedagoger vi har intervjuat beskriver hur de arbetar med olika typer av figurer undervisningen. De beskriver figuren som ett verktyg, vilket ökar deras möjlighet att motivera och inkludera alla elever och individanpassa undervisningen. De intervjuade pedagogerna använder figuren för inledande av diskussioner, i arbetet med elevers sociala och emotionella förmågor samt i utvecklandet av ämnesinriktade kunskaper. Både vår egen och de intervjuade pedagogernas uppfattning är att figuren är ett utmärkt verktyg i undervisningen. Våra slutsatser är att arbetssättet bland annat resulterar i en tryggare grupp, ett lugnare arbetsklimat och engagerade elever som upplever mening med sin skolgång och lust att lära. Det tror vi beror på arbetssättets många likheter med lek.

Relevans för yrket

Vi anser att vår undersökning har stor betydelse i vårt blivande yrke som lärare. I läroplanen framgår vikten av att förmedla den värdegrund som samhället vilar på. Vi ska medverka till en harmonisk utveckling för våra elever och hjälpa dem utveckla en hög social kompetens. Enligt Lpo94 ska vi utveckla elevers lust att lära och anpassa undervisningen efter varje elev. Detta tror vi kan åstadkommas med hjälp av figurer i undervisningen.

Förord

Arbetet med denna uppsats har vi genomfört tillsammans, dock med viss uppdelning. Samarbetet har fungerat tillfredställande. Vi har tillsammans sökt efter relevant litteratur, men för att underlätta skrivprocessen har vi skrivit valda delar av uppsatsen enskilt. Dessa delar har vi sedan bearbetat gemensamt. Intervjuerna och skrivarbetet har vi genomfört och bearbetat tillsammans. Vi tar således ett gemensamt ansvar för uppsatsens alla delar och dess innehåll.

Vi tackar alla som ställt upp under vår tid som vi har arbetat med vår studie. Vi vill tacka vår handledare Inger Björneloo som fungerat som ett bollplank för oss. Stort tack till de pedagoger som ställde upp och tog sig tid att bli intervjuade för att dela med sig av de erfarenheter och kompetenser de har genom många års arbete i skolan. Vi vill också tacka våra familjer som har fått leva med att få komma i andra hand under denna studies gång.

Niclas Carlander & Sofia Fredler

Innehållsförteckning

1. Inledning	5-6
1.1 Syfte	6
1.2 Frågeställningar	6
1.3 Avgränsningar	6
1.4 Definition av centrala begrepp	6
2. Styrdokument och teoretisk anknytning	7
2.1 Läroplan och styrdokument.....	7-8
2.2 Ett sociokulturellt perspektiv	9-10
2.3 Lek	11-12
2.4 Lek och social kompetens	13
2.5 Sammanfattning.....	14
3. Tidigare studier av figurer i undervisningen.....	15
3.1 Figurer, lek och arbete	15-16
3.2 Effekter och slutsatser.....	17-18
4. Metod och material.....	19
4.1 Val och motivering av metod.....	19
4.2 Val av undersökningsgrupp.....	19-20
4.3 Genomförande av intervjuer	20
4.4 Etiska överväganden.....	20
4.5 Bearbetning av intervjuer.....	21
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	21-22
5. Resultat	23
5.1 Syfte och arbetsätt.....	24-26
5.2 Upplevda effekter	27-29
6. Diskussion	30
6.1 Figurer ur ett sociokulturellt perspektiv.....	30-32
6.2 Lek med figurer	32-34
6.3 Lek och sociala kompetenser	34-35
6.4 Slutord.....	36
7. Relevans för yrket.....	37
8. Litteraturlista	38-39

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Inledning

Som lärare har man många val att göra i utformandet av sin undervisning. I styrdokumentet och kursplaner står det vilka kunskapskvaliteter som undervisningen ska utveckla men de lämnar ett stort utrymme för lärare och elever att välja vilka metoder som skall tillämpas. På vår verksamhetsförlagda utbildning (vfu) har vi sett prov på hur lärare använder sig av olika metoder i sin undervisning och vilka effekter detta har gett för eleverna/gruppen. Vi har på vfu:n även planerat och genomfört egna lektioner och på så vis själva gjort våra val av metoder för att uppnå det syfte vi har haft med lektionen.

Vi har erfårit att en av de mest lyckade metoder som lärare i skolans tidigare år använder är de som tar med leken i lärandet. I läroplanen (Lpo94) står det att "Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet" och "Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper" (s. 14). Genom att ta med leken i arbetet så tror vi att man kommer åt elevernas lust att lära. Vi tror också som Johansson, Pramling Samuelsson (2007) att lek och lärande i barns livsvärld är en helhet och inget som de skiljer mellan eller förhåller sig till. Barn, liksom vuxna, är situerade i världen, i leken, liksom i lärandet. När barn leker så erfår och skapar de en värld som är av mening och med typiska förutsättningar och värden. Dessutom delar barnen sina livsvärldar tillsammans med andra barn (Melhuus, Aasebø, 2007; Johansson, Pramling Samuelsson, 2007).

Vi är medvetna om att olika metoder kan tjäna olika syften, beroende på de mål man arbetar mot. Elever lär sig på skilda sätt och i Lpo94 betonas att "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling" (s. 13). För att lyckas med detta uppdrag tror vi att det krävs att lärare har tillgång till ett antal olika metoder för att kunna nå barnen, eller att läraren använder en undervisningsmodell som är så anpassningsbar och öppen att alla elever kan inkluderas. Det är bland annat denna sista tanke som varit av intresse för vår undersökning. Finns det möjligen en metod, en modell eller ett verktyg som kan underlätta vårt blivande läraruppdrag att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov? Till en början rörde sig våra tankar runt skönlitteratur. Hur pedagoger arbetar med skönlitteratur i de tidiga skolåren, hur de individanpassar och vad arbetet upplevs ha för effekter för elevernas lärande. På våra två första intervjuer hade vi alltså utgångspunkt skönlitteratur. Men efter dessa intervjuer insåg vi att vi hade hittat något som skulle komma att ändra inriktning av vårt arbete. Av någon anledning kom de båda nämligen att handla om hur pedagogen använde sig av olika sorters figurer, exempelvis nallar eller barnboksfigurer, i sin undervisning. På grund av denna utveckling och insikt formulerade vi om intervjumallen. Ordet skönlitteratur byttes ut mot figurer. Även vårt syfte ändrades från att ha fokuserat på skönlitteratur till att undersöka närmare hur figurer används i undervisningen, vilka effekter det får för eleverna samt eventuella problem eller dilemman kring detta arbetssätt. Vi ville titta närmare på vad pedagoger anser att de kan uppnå genom att använda sig av figurer i sin undervisning.

Under vår lärarutbildning har det ända från start legat betoning på elevers lust att lära samt lärarens skyldighet att tillgodose alla elevers olika behov. Dock anser vi att utbildningen har varit bristfällig när det gäller att för oss presentera verktyg och metoder för att lyckas få med oss alla elever i det lustfyllda lärandet. Detta har gjort att vi har blivit intresserade av att finna verktyg som ska kunna användas i undervisningen för att tillgodose alla elevers behov. Forsberg-Ahlcrona (1991) har liknande tankar om detta. Hon skriver att det är allmänt känt att

dockteater och dockor är viktiga för barn. Hon hävdar också att lärarutbildningen borde fokusera mer på skapande och lek.

1.1 Syfte

Syftet med vår undersökning är att ta reda på hur pedagoger som arbetar i F-klass och i grundskolans tidigare år använder sig av olika sorters figurer, exempelvis gosedjur, som pedagogiskt verktyg i sin undervisning. Vi vill veta vad pedagogerna anser att de uppnår genom detta verktyg samt eventuella problem/dilemman/nackdelar de upplever med arbetet.

1.2 Frågeställningar

- Hur använder sig pedagoger av figurer i sin undervisning?
- Vad anser pedagogerna att det arbetet får för effekter för eleverna/gruppen?

1.3 Avgränsningar

Då vi har ett syfte som främst utgår från pedagogens uppfattning ansåg vi inte att det var relevant för studien att intervjua elever. Men i ett större arbete kan det vara av intresse att undersöka även elevers upplevelser av arbetssättet samt jämföra dessa elevers studieresultat med elevresultat från övriga klasser vilka inte arbetar med figurer i undervisningen. Vi har heller inte tagit med pedagogernas ämneskunskaper, konkreta arbetssätt eller metoder som de kan tänkas använda vid olika situationer, eftersom detta arbetes syfte inte är att vara en metodredovisning utan en studie av metodens upplevda effekter.

1.4 Definition av centrala begrepp

Vissa begrepp som vi använder oss av i uppsatsen lämnar utrymme för tolkning av läsaren. För att tydliggöra vad vi åsyftar i brukandet av begreppen följer här en definiering av dessa:

Figurer – i denna rapport används ordet för att beteckna ett konkret, ej levande föremål som är avsett att avbilda/likna/föreställa något. Figuren används som verktyg av läraren och kan tillskrivas känslor, åsikter, språk och färdigheter. Exempel på figurer som nämns är: gosedjur, ritade och utklippta barnboksfigurer av papp och på papper avbildade barn.

Sociala och emotionella förmågor – med dessa ord avser vi förmågor som rör skolans värdegrund, etik och förhållningssätt mot andra människor. Exempel: empati, hänsyn, omtanke, respekt, konfliktlösning, gruppsammanhållning, sätta ord på känslor, förståelse och tolerans för människors olikheter, allas lika värde och demokrati.

Elever och barn – dessa två ord använder vi synonymt i texten. Vi åsyftar de barn/elever som tillbringar vardagarna i skolan som i medlemmar i de olika klasserna, vilka de av oss intervjuade pedagogerna bär ansvar för.

2. Styrdokument och teoretisk anknytning

2.1 Läroplan och styrdokument

I princip alla skolämnens kursplaner omnämns vikten av elevens lustfyllda lärande. Många ämnen har som mål att sträva mot att eleven ska känna tilltro till den egna förmågan samt kunna kommunicera och argumentera i meningsfulla och inom ämnet relevanta diskussioner. I läroplanerna poängteras också betydelsen av att utgå från elevernas erfarenhetsvärld och att kunskapen syftar till att hjälpa dem orientera sig i sin omvärld. På skola och förskola vilar också ett stort ansvar gällande barns fostran, identitetsskapande, utveckling och hälsa. Leken är ett instinktivt behov som erkänns av FN:s barnkonvention för mänskliga rättigheter (FN:s barnkonvention, 1989, Artikel 31, 2008-12-12).

Mål att sträva mot:

Skolan skall sträva efter att varje elev

- respekterar andra människors egenvärde,
- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen,
- utvecklar tillit till sin egen förmåga,
- känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra,
- utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- lär sig lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem.

Förskolan skall sträva mot att varje barn

- utvecklar förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra,
- utvecklar sin identitet och känner trygghet i den,
- utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära,
- utvecklar sin förmåga att fungera enskilt och i grupp, att hantera konflikter,
- utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och uttrycka tankar.

	Lpo94	Lpfö98
Värdegrund	<p>”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhälle vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla”</p>	<p>”En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhälle vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen”</p>
Socialt	<p>”Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen.”</p> <p>”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära.”</p> <p>”Strävan skall vara att skapa de bästa betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.”</p>	<p>”Förskolan skall lägga grunden till ett livslångt lärande. Verksamheten skall vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar.”</p> <p>”Förskolan skall vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens.”</p> <p>”Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall prägla arbetet i förskolan. Alla barn skall få erfara den tillfredställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva sig vara en tillgång i gruppen.”</p>
Lek	<p>”Särskilt under de tidiga skolåren har leken en stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper.”</p> <p>”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet.”</p>	<p>”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I leken och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmågan 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.”</p>

2.2 Ett sociokulturellt perspektiv

Vi menar i denna här studien att titta på ett sätt för lärare att arbeta. Vad lärare anser att de uppnår genom att i undervisningen utgå från barnens erfarenhetsvärld, ägna sig åt kommunikation och att använda figurer som ett verktyg i undervisningen. Vi har valt att börja med att förklara vad som menas med ett sociokulturellt perspektiv. Detta med anledning av att vi upplever detta perspektiv genomsyra de intervjuade lärarnas syn på barn, lärande och utveckling, men också våra styrdokument och läroplaner, alltså den svenska skolan. Vi har dessutom själva en sociokulturell syn på barns utveckling och lärande med fokus på samspel och kommunikation, vilket får effekter för de tolkningar vi gör i vår studie samt vad vi väljer att fokusera på.

Enligt Olga Dysthe (2003) är det sociokulturella perspektivet på inläring egentligen ingen entydig storhet, utan innefattar flera olika riktningar. De är flera aktörer, såsom Dewey (1859-1952), Maed (1868-1931) och Bakhtin (1885-1975), som varit betydelsefulla för riktningarnas olika utformningar. Men det som ligger till grund för dem alla är framförallt Lev Vygotskij (1886-1934) och hans tankar och teorier. Det gemensamma för de skilda riktningar är den grundläggande synen på kunskap och inläring, och skillnaderna dem emellan ligger framförallt i hur olika begrepp tolkas och vilka faktorer som anses betydelsefulla i läroprocessen. Dessa skillnader är främst beroende på om tyngdpunkten läggs i ett psykologiskt, samhällsvetenskapligt eller humanistiskt angreppssätt. Då vi följande talar om det sociokulturella perspektivet menar vi de karaktäristiska drag riktningarna delar (Dysthe, 2003).

I ett sociokulturellt perspektiv ses kunskap som något som konstrueras i praktisk aktivitet med andra. Det är interaktion och samarbete som är i fokus och avgörande för inläring, något som vi utvecklar mer i kapitel 2.3 som behandlar lekens möjligheter för inläring. Betoning ligger på samspel mellan individ och samhälle. Detta kan enligt Melhuus och Aasebø (2007) förstås som att ”de är vad de är genom varandra” (s. 23). Kunskap är beroende av den kultur den är en del i (Melhuus, Aasebø, 2007).

Centrala begrepp som används inom inläringsteorin är mediering och artefakter. Enligt teorin medieras alltid mänsklig aktivitet av någon typ av verktyg/artefakter. Det kan dels vara tekniska verktyg, såsom en räknemaskin, och dels psykologiska verktyg, såsom vårt språk. Förhållandet mellan verktyg och handling blir sedan grundläggande för att förstå utvecklingen. Mentala processer kan nämligen bara förstås om vi vet vilka verktyg och tecken som medierar dem. Bruket av olika artefakter kan förändra vår förståelse av världen. Det bidrar till förändrad kunskap och förståelse, vilket påverkar vår verklighetsuppfattning. Därför utvecklas människor olika i olika kontexter. Wertsch har utvecklat detta genom att använda en metafor med en verktygslåda. Den ska illustrera att det finns en rad olika sätt att tänka som barnet lär sig bemästra successivt. Detta kan förklara skillnaden mellan olika grupper att de har tillgång till olika verktyg. Det avgörande blir då vilka verktyg individerna och gruppen har tillgång till, och alltså inte vilka mentala egenskaper de har (Melhuus, Aasebø, 2007).

Lärande är deltagande i en praxisgemenskap och alltid situerat. Exempelvis Dewey har kritiserat skolan för att servera dekontextualiserad kunskap som inte grundades på barnens egna erfarenheter (Dysthe, 2003). Att undervisningen bör utgå från barnens erfarenhetsvärld och intressen är särskilt framhävande i ett sociokulturellt perspektiv. Vi skrev i inledningen av detta kapitel att denna åsikt även gäller oss själva, de lärare vi intervjuat samt den svenska skolans styrdokument.

Vygotskij menar att barns utveckling utgår från det gemensamma handlandet. Barnet lär sig klara av något med hjälp av andra för att sedan klara det på egen hand. Skillnaden mellan vad barnet kan klara av själv, den aktuella utvecklingsnivån, och mellan vad det kan klara med hjälp av andra kallas proximal utvecklingszon (Nationalencyklopedin, 1996).

Enligt den sociokulturella teorin är lärande distribuerat. Kunskap är fördelad och spridd bland människor i en grupp, exempelvis en klass. De är duktiga på olika saker och kan tillsammans bidra med viktiga delar för helhetsförståelsen. Eftersom kunskapen är uppdelad måste lärandet vara socialt, och kan inte primärt ske genom individuella processer. Kunskap har ju med innebörd och mening att göra och innebörd och mening är kommunikativa (Säljö, 2000). Kommunikativa processer är alltså förutsättningar för människors lärande och utveckling. Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som redan väldigt små barn får ta del av kunskaper och färdigheter. De lär sig vad som betraktas intressant och värdefullt i den aktuella kulturen. Språklig och praktisk interaktion, alltså både kommunikativ och fysisk, ses som förenade i lärandet. Och för att lärande ska kunna ske är kommunikation en förutsättning. Vi övertar sätt att tala, skriva, definiera och lösa problem och använder sedan dessa för våra egna syften. Men kommunikation är också en länk mellan kulturen och det mänskliga tänkandet. Dewey förklarade det så här, "Kommunikation är en process där man delar erfarenheter på så sätt att det som delas blir gemensam egendom" (Dysthe 2003, s. 49). Eftersom kommunikation ges en så betydande roll blir även språket väsentligt för lärprocesserna. Vygotskij intresserade sig särskilt för hur språket medierar världen till oss och av just förhållandet mellan språk och tänkandet. Han menar vidare att tänkandet utvecklas från samtal med andra till inre samtal. Bakhtin hävdar att all kommunikation är i grunden dialogisk. Förståelse och mening uppstår som ett samarbete mellan den som talar, den som skriver och den som läser. Kunskap kan därför aldrig överföras, utan uppstår i interaktionen och samspelet. Bakhtins dialogism är enligt Dysthe (2003) ingen didaktisk eller pedagogisk teori, men utgör ett språkfilosofiskt tänkande som har konsekvenser för synen på hur mening skapas och hur kunskap uppstår och utvecklas.

Vygotskij kallar människans kreativa förmåga för fantasi. Det är genom fantasin som erfarenheter och känslor tolkas. Genom medvetandet förenas känslor och mening, vilket medför att känslor och tankar är sammanbundna med varandra. Fantasiprocessen är således en tolkningsprocess, där exempelvis omgrupperingar och särskiljanden äger rum. Redan små barn ägnar sig åt detta i leken, där de tolkar sina upplevelser och ger dem liv. De dramatiserar och förvandlar upplevelserna till nya och är samtidigt medvetna om att verkligheten är något annat. De leker sin vardag (Dysthe, 2003).

2.3 Lek

Under denna rubrik kommer vi att redovisa några teorier och tankar som finns om barns lek och dess möjlighet att bidra till såväl lust som lärande. I vår diskussion återkommer vi sedan till leken, knyter an till våra intervjuer och tydliggör lekens relevans för vår studie. Vi har i kapitel 2.2 förklarat att i ett sociokulturellt perspektiv spelar kommunikation en central roll. I följande redovisning om lek framkommer att även inom denna aktivitet är kommunikation en viktigt och återkommande del.

Inom förskolan har leken alltid haft en central roll, medan skolan har haft en mer inlärningsinriktad form (Lindqvist, 1996; Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999). Men i Lpo94 uppmärksammas lekens betydelse för barn som nått skolålder, där det som tidigare nämnts står ”Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper”.

Tydligt är själva begreppet lek omdiskuterat och svårdefinierat. Enligt Johansson, Pramling Samuelsson (2007) är det många som har försökt finna och skapa en definition av begreppet, men de menar att antalet forskare som haft framgång med sina försök är begränsat. I *Pedagogisk uppslagsbok* (1996) förklaras ordet lek ”En aktivitet som man främst finner hos barn och djur. Leken är främst för nöjes skull, men kan också ha en pedagogisk funktion.” Lesley Britton (1992) menar att:

”Ordet *lek* används ofta som en beskrivning av en aktivitet som är helt utan syfte. Studier av barns lekar visar dock att så inte är fallet. För ett barn är leken en rolig, frivillig, meningsfull och spontant vald sysselsättning. Ofta är den också kreativ och innefattar problemlösning liksom inläring av nya ord och nya sociala och fysiska färdigheter.”

(s. 15)

Även om man inom forskarvärlden finner olika teorier om varför och hur barn leker, samt vad leken har för betydelse för barns fysiska och psykiska utveckling, tycks forskarna ändå vara överens om några av dess kännetecken, att leken för barn är lustfylld, frivillig, spontan, symbolisk, engagerande och social (Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999). Lek innebär spänning och är uttryck för inre drift och fungerar förberedande för barnens övergång till vuxenlivet (Lillemyr, 1999). Vi har förstått att forskarvärlden också är överens om lekens möjligheter att stimulera barns språkutveckling, fantasi, kreativitet och utveckling av sociala kompetenser, exempelvis förmågan att kompromissa och förmåga att känna sympati och empati. Enligt Thomson (1996) är förmågan att fantisera viktig i lärprocessen. Det är fantasin som gör att vi kan försöka oss på och kanske förverkliga det vi tar oss an. Den inre bilden vi har av den slutförda uppgiften hjälper oss mot vårt mål. Därför är det viktigt att uppmuntra och utveckla barns medfödda talang att fantisera. I motsats till Thomson (1996) ansåg Maria Montessori att fantasi ger en förvrängd bild av verkligheten. Hon värderade därför bara utforskande lek som var avsedd att befärja inläring av specifika begrepp och färdigheter, inte fantasilekar (Thomson, 1996).

Samspelet mellan barn är komplext och de samspekar med varandra på mer lika villkor än med vuxna. Sammanhangen förändras ofta och lekdeltagare kommer och går. I leken skapas vissa regler som bör efterlevas för att leken ska kunna fortsätta. Dessa regler definieras och omdefinieras allteftersom, vilket kräver kommunikation, samtal och lyssnande av barnen, förmågor som ständigt utvecklas i leken (Johansson, Pramling Samuelsson, 2007).

Oavsett om leken är styrd av barnen själva eller av lärare, så lär barn i alla lekar, även om de kanske inte alltid lär det som läraren avsett. Det finns många likheter mellan det som karaktäriserar lek och det som karaktäriserar lärande. Ligheterna är lust, kreativitet, valmöjligheter, meningsskapande och möjligheten till kontroll och att sätta mål. Dessa positiva aspekter förknippas ofta med just lek, men är även förutsättningar för lärande. Redan små barn leker att en sak föreställer något annat och denna förmåga är central även för lärandet. Lek och lärande är i barns värld oskiljaktiga och enligt Johansson, Pramling Samuelsson (2007) och Lpo94 borde de vara det även i skolans tidigare år. De förespråkar en utvecklingspedagogik som utgår från barnens perspektiv, i vilket världen är en helhet som barn agerar i. Grunden för utvecklingspedagogiken är att barns sätt att erfara världen börjar i en helhet. Sedan differentieras denna för att åter föras samman och ge ny förståelse. En annan utgångspunkt i detta är barns perspektiv. Det är barnet själv som skapar mening och ger uttryck för sitt perspektiv. Hur detta tolkas beror i stor utsträckning på lärarens kunskapssyn och barnsyn. Ytterligare en aspekt är begreppet relevansstruktur. De erfarenheter barn får sätter spår och bidrar till det som blir meningsfullt och relevant för barnet att göra. Det som barn uttrycker i leken är just ett uttryck för dess aktuella lärandefas. Barn befinner sig i en ständig lärande- och utvecklingsfas och nästa dag kan leken se annorlunda ut i och med att barnets förståelse eller kunnande har utvecklats (Johansson, Pramling Samuelsson, 2007).

Leken handlar också mycket om kommunikation. För att kunna leka med andra måste barnet kunna uttrycka sig så att de andra förstår. I leken tänker och talar barnen om vad de ska göra, samtidigt som de agerar. I leken kommunicerar barn på två plan, de agerar samtidigt som de redigerar sin lek – metakommunikation. Denna förmåga till metakognitiva dialoger kan mycket väl användas som verktyg för lärande med lärares medverkan. Detta genom att först rikta barnens uppmärksamhet mot ett specifikt innehåll och sedan ändra uppmärksamheten mot hur barnen själva tänker om detta innehåll (Johansson, Pramling Samuelsson, 2007). För detta kan bland annat figurer vara ett hjälpmedel.

22

2.4 Lek och social kompetens

Om grundläggande värden står det i Lpo94 bland annat att ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla”. För att uppnå dessa värden är emotionell intelligens, eller EQ som det förkortas, en mycket viktig eller till och med livsnödvändig kompetens för barn och ungdomar (EQ – om emotionell intelligens, 1998). Ordet emotionell betyder något som har med känslor att göra, känslor som är starka och påträngande. Intelligens har att göra med förståndet, begåvningen, tankeförmågan eller skarpsinnet. Det har också att göra med förmågan till att tänka och analysera (Nationalencyklopedin, 2008-12-10). Det är viktigt att våra elever utvecklar förmågan som krävs i oanade situationer då de ska kunna göra vägval vid etiska överväganden. För att detta överhuvudtaget skall vara möjligt så krävs det av oss vuxna att vi själva reflekterar runt vår egen EQ. Om vi ska fostras till människor som ska bli ansvarsfulla och mogna så måste alla jobba med EQ, det räcker inte att bara ha en hög IQ. I framtiden kommer den sociala kompetensen vara än viktigare samtidigt som kommunikationen, självförtroendet och dessutom samarbetsförmågan kommer att vara av stor betydelse (EQ – om emotionell intelligens, 1998).

I leken lär sig barn att förhålla sig till andra människor. För att ta leken vidare tvingas de ofta finna lösningar på såväl lekplan, samarbetsplan och teknisk plan. I leken föds idéer och hypoteser som används, prövas eller genomförs och tar leken framåt. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) poängterar i detta sammanhang tre sociala lekregler: samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Med samförstånd åsyftar de att barn som leker tillsammans är överens om att de leker och vad de leker. Ömsesidighet innebär att alla deltar på lika villkor, oavsett exempelvis ålder. Med turtagande menas att barnen turas om att ta initiativ. Om någon av lekdeltagarna bryter mot dessa regler resulterar det ofta i att leken avbryts (Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999).

Som lärare kan man bjudas in i leken och delta på samma villkor som de andra. På så vis kan läraren gestalta exempel på lösningar av situationer och hjälpa leken vidare (Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999). Detta menar Kullberg (2004) är ett område som borde utvecklas i svensk skola. Att vuxna leker med barnen, befinner sig i processen och utifrån barnens aktiviteter leda deras tankar vidare, utmana deras kunskaper och förmågor.

Det kan finnas mycket i barns omgivning som kan vara svårt för dem att hantera eller förstå. Leken blir här viktig för barns bearbetning av olika svårigheter och problem. I leken kan barnet organisera och kontrollera sin värld och därigenom skapa egna möjligheter att tillmötesgå det som har väckt exempelvis ångest eller oro (Fahrman, 1996).

2.5 Sammanfattning

Vi har i teoriansknytningen försökt tydliggöra hur lärare kan använda sig av leken i lärande syfte, både kunskapsmässigt och vad det gäller socialt samspel och emotionella förmågor. Trots att forskares definition av ordet lek går isär är de dock överens i några av dess möjligheter att stimulera barn i dess utveckling, exempelvis gällande språk, fantasi, kreativitet och förmåga till empati. Dessa förmågor behöver barn utveckla för att bli trygga individer i ett demokratiskt samhälle, vilket delvis ingår i vårt läraruppdrag, eftersom svensk skola har en fostrande roll tillsammans med vårdnadshavare enligt Lpo94. Behovet av att kunna uttrycka sig, kommunicera, lyssna, argumentera osv. spås också i tidsskriften EQ – emotionell intelligens (1998) bli än större i framtiden. Styrdokumenten för både förskola och skola betonar att skolan ska utveckla elevers lust att lära samt betydelsen av lek i verksamheterna. Även om den tyngsta betoningen av lek ligger i Lpfö98. Vi skulle möjligen ha sett att samma betoning skulle ha gällt för skolan. Där går visserligen att läsa att leken har stor betydelse för att elever ska tillägna sig kunskap (Lpo94). Johansson, Pramling Samuelsson (2007) påpekar att lek och lärande är oskiljaktigt i barns värld och anser att så bör det även vara i skolans tidigare år. Delvis därav kommer våra tankar kring en mer lekbetonad inläring. Synen på lek som metod för barns inläring utgår i stort från det sociokulturella perspektivet i såväl styrdokument som den litteratur vi refererar till. I och med att de fokuserar på samspel mellan barn och barn, barn och vuxen och interaktionen dem emellan samt kommunikationens betydelse vilket är det centrala i det sociokulturella perspektivet. Johansson, Pramling Samuelsson (2007) har vidare utvecklat utvecklingspedagogiken men även den bär rötter i det sociokulturella perspektivet. Utvecklingspedagogiken fokuserar på att skolan skall utgå från elevernas erfarenhetsvärld. Något som redan Dewey ansåg vara centralt för elevers lärande (Dysthe, 2003).

Enligt styrdokument och den litteratur som vi använt ska/bör skolan utgå från ett sociokulturellt perspektiv med fokus på samspel och med elevernas erfarenhet som utgångspunkt. Skolan ska utveckla elevers lust att lära. Lekens betydande roll poängteras och de förmågor barnen kan utveckla genom lek, kunskapsmässiga färdigheter så väl som sociala.

3. Tidigare studier av figurer i undervisningen

Det verkar inte finnas särskilt mycket tidigare forskning på svenska som specifikt undersökt användandet av figurer i undervisningssituationer. Vi har kommit i kontakt med endast två tidigare undersökningar. Den första är gjord av Mirella Forsberg-Ahlcrona och går att läsa om i boken *Ta handdockan Lek – skapande – fantasi* (1991). Hon berättar där om sitt arbete med handdockor och dockteater, sitt syfte och de effekter hon anser arbetet för med sig. Den andra studien är genomförd av Ulla Sundemo under medverkan av Monica Nilsson. Deras projekt går att läsa om *Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan* (2004) och beskriver deras arbete i en 1-3 klass där undervisningen utgår från barnen och barnboksfigurer. Mycket av deras tankar speglar ett sociokulturellt perspektiv på kunskapsutveckling och mycket av innehållet liknar det vi tidigare skrivit om barns lek. De arbetsätt som Forsberg-Ahlcrona och Sundemo använder samt de effekter de upplever arbetet resultera i är också väldigt överensstämmande med vår undersökning.

3.1 Figurer, lek och arbete

Forsberg-Ahlcronas (1991) studie handlar om dockteater och dess möjligheter till lärande, utveckling och lust. Trots att hon fokuserar specifikt på dockteater anser vi att det mesta av hennes arbete även är relevant för vår studie och därför har vi valt att ta med detta. I arbetet med dockfigurer poängterar Forsberg-Ahlcrona att det är viktigt att utgå från barnen, att ta hänsyn till deras ålder och olika förutsättningar. Hon menar att alla har ett behov av skapande och att detta för barn är som störst i tidig ålder, men eftersom barn tar efter oss vuxna behöver skapande också inspireras av vuxna. Skapande aktiviteter är ett medel för bland annat personlighetsutveckling, men det förutsätter och kräver tid. Exempel på skapande aktiviteter inom förskola och skola är sång, rörelse, teater, bild, språk, litteratur och inte minst lek.

Forsberg-Ahlcrona anser liksom tidigare forskare vi nämnt att barns lek är spontan, fri och skapande. Och i den värld barn skapar i lek, där flätas det möjliga samman med det omöjliga. Figuren, i detta fall dockan, är grundmotivet till leken. Den bjuder in barnen till fantasins värld där alltså allt blir möjligt. Inbjudan sker då barnet, själv eller genom pedagogens hjälp, får se och upptäcker att dockan har förmågor som att hoppa, dansa, sova osv. I leken behandlar barnet dockan som en levande varelse, trots medvetenheten om att den är en icke levande figur. Enligt Forsberg-Ahlcrona är dockan en ovärderlig kopia av en mänsklig varelse. I leken kan barnet hantera och påverka denna såsom hon vill, men som inte alltid är möjligt i verkligheten. I leken kan barnet koppla till sitt känsloliv och bearbeta upplevda händelser och situationer. Barnet utgår från dessa, tolkar dem och ändrar dem möjligen sedan som hon själv vill. En fördel med figuren är att dockan oftast vågar mer än barnet själv. Den blir ett verktyg i leken för barnet att pröva olika teser och förslag. Det resulterar i en improvisation där fantasi och skapande används. Därmed finns det i barns värld inga tydliga gränser för vad som är fantasi och vad som är verklighet. Leken kan i detta fall dels vara fri lek, men kan också användas som en av pedagogen medvetet vald metod för att uppnå vissa mål – som ett medel i undervisningen.

Forsberg-Ahlcrona har erfarit att den typen av dockor som barn uppskattar mest är djurdockor. Hon skriver att detta har sin grund i att djur besitter egenskaper som barn känner igen och har lätt att relatera till. Hon anser också att det är relativt viktigt att figuren har ett för barnet tilltalande utseende och att den ser vänlig ut. Detta dels för att kunna locka barnen till kontakt och att leken ska kunna inledas, för att den ska bli konstruktiv med socialt positiva egenskaper. Dels för att figuren lämnar ett intryck på barnen. Om figuren ser arg eller elak ut

är det lättare att barnen så att säga blir kvar i dessa negativa drag. Vidare menar Forsberg-Ahlcrona att det för barnen ändå är fullt möjligt att en vänlig och glad figur gör elaka saker eller är arg. När barnen ser hur figuren ser ut försöker de för sig själva eller för andra finna och sätta ord för detta. Då börjar samtidigt figurens egenskaper för barnen att ta form. Därefter börjar agerandet, leken, utifrån dess egenskaper och barnens erfarenheter. Då gäller det som pedagog att vara lyhörd. När kontakten mellan barnen och figuren är laddad med positiv energi uppstår möjligheter för barns lärande och utveckling. I dessa situationer kan barn svara på frågor som: Vad ser du? Vad känner du? Vad tänker du? Forsberg-Ahlcrona är övertygad om att pedagoger genom att använda figurer i dialog och samspel lättare kan prata om och lösa konflikter. Att situationer enklare kan förklaras och åtgärdas med figurer och lek än endast i samtal vuxen/barn.

Sundemos arbete fokuserar inte lika mycket som Forsberg-Ahlcrona på just barns samspel och lek med figurer, utan mer på figurens möjlighet till samspel och kommunikation med barnen. Sundemo berättar om hur hon hösten 1996 tog över en 1-3 klass. Klassen hade varit med om många lärarbyten, där fanns stora sociala problem och brist på motivation hos eleverna. Deras tidigare undervisning hade präglats av individuellt arbete och arbetsböcker som inte hade någon anknytning till barnens erfarenhetsvärld. Sundemo startade ett arbete med barnboksfigurer i klassen där undervisningen utgick från dessa och elevernas intresse och erfarenheter. Figurerna fångade upp det som eleverna var intresserade av, skickade brev med uppgifter till klassen och uppmuntrade till samarbete och samtal. Hon anser, i likhet med ett sociokulturellt perspektiv, att interaktion och kommunikation är nödvändigt för kunskapsutveckling. Genom arbetet med figurerna skapades gemensamma och intressanta situationer för gruppen att tala om, där eleverna kände behov av att kommunicera och förklara sina tankar, känslor, lösningar osv.

Figurerna fungerade som en röd tråd genom alla skolämnena. Arbetet utgick från individerna, kopplades till det gemensamma – figurerna – och resulterade på så vis i gemensamma samtalsämnen. Sundemo skriver att det är lättare för barn att delta i samtal om dess innehåll berör, engagerar och har ett syfte. Som pedagog gäller det att vara lyhörd för vad barnen uttrycker och istället för att ligga steget före dem, befinna jämsides med dem. På så vis, och genom att figurerna skriver uppgifter och brev till barnen, kan pedagogen också delta i arbetet på samma villkor som barnen. Eftersom Sundemos figurer ber barnen om hjälp med olika uppgifter så menar hon att eleverna upplever skolarbetet motiverande. Det har fått en mening i och med att det har en mottagare.

I arbetet med klassen förflyttade Sundemo fokus från form till funktion, avskaffade arbetsböckerna och ägnade sig istället endast åt de uppgifter figurerna skickade till barnen. Där flätade hon som sagt samman alla ämnen till en helhet. Hon poängterar vikten av att låta arbetet ta tid för att eleverna ska få lov att fundera, samtala, pröva och utvärdera. Hon poängterar även responsens betydelse – ett tack för hjälpen från figurerna.

3.2 Effekter och slutsatser

Forsberg-Ahlcrona (1991) skriver att dockor är ett pedagogiskt hjälpmedel för att främja språkutveckling, skapande och fantasi. Dockspelet är ett medel för att utveckla: identitetsuppfattning, begreppsbildning och kommunikation. Detta genom glädje, gemenskap, skapande och språkutveckling, känslö- och tankeliv, sociala utveckling, utveckling av finmotorik. Det kan användas i rutinsituationer, social fostran, kunskapsförmedling och språkutvecklande situationer.

Inom alla klasser och grupper kommer det enligt henne alltid att finnas barn med olika grunder, olika förutsättningar och beteenden. Skolans uppdrag är att möta alla dessa individer och få dem med sig. Dockan är det enda hjälpmedel som Forsberg-Ahlcrona upplever alltid har fungerat för att fånga alla barns uppmärksamhet. Vad är det då som hon tror gör att dockor, eller figurer över huvudtaget, har denna förmåga och vad anser hon sig uppnå genom detta arbete?

Forsberg-Ahlcrona menar att egenskaper som barn i förskola och i skolans tidigare år har är bland annat nyfikenhet och inlevelseförmåga. De har heller inte hunnit bilda sig några förutfattade meningar om sig själva eller om andra. I leken antar barnen olika roller och övar sig på att vara andra. Genom just lek med dockor, figurer, kan barnen identifiera sig med andra människors och djurs liv och känslor. Barnets och figurens känslor sammanfogas och exempelvis förmågor som empati, rättvisa och solidaritet kan vidareutvecklas.

Figurer kan skapa djupt engagemang och väcka starka känslor hos barn. På grund av deras förmåga att påverka barn och deras känsloliv betonar Forsberg-Ahlcrona att figurer aldrig får missbrukas av pedagoger, för att exempelvis väcka dåligt samvete hos eleverna. För barn blir figuren en egen person. Hur nära man som pedagog genom figuren kommer barnets känsloliv beror emellertid på hur väl pedagogen lyckas levandegöra figuren. Det är pedagogen som måste ge figuren en själ enligt Forsberg-Ahlcrona, sedan kan pedagogen tillsammans med barnen skapa detaljer runt omkring. Att figurens utseende anses viktigt har vi i kapitel 3.1 nämnt, men viktigast är enligt henne ändå figurens person och identitet. Det är viktigt att den av barnen upplevs äkta och för att det ska vara möjligt krävs det att pedagogen tycker om figuren och dess historia. För att skapa en trovärdig och lätt ihågkomlig historia rekommenderar Forsberg-Ahlcrona att pedagogen utgår från sig själv och egna erfarenheter och berättelser. På så vis får figuren en själ. Det är en fördel om barnen kan tycka om figuren och känna att figuren tycker om dem. Det skapar trygghet

Lek med figurer är enligt Forsberg-Ahlcrona i grunden språklig. Därför kan barn i denna lek utöka sitt ordförråd och stimuleras till att uttrycka sig. Dockan samtalar *med* barnen istället för att tala *till* dem. Genom att lyssna på barnen och utgå från dem blir barnet huvudperson och stimuleras till att berätta vidare. Med dockan, figuren, aktiverar barn hela sin intellektuella kapacitet. Eftersom allt är möjligt i leken utvecklas och berikas barnens fantasivärld och fantasi gynnar i sin tur utvecklingen av deras personlighet. Detta genom upplevelsen av eget skapande och känslan av säkerhet på den egna förmågan. Forsberg-Ahlcrona jämför behovet av skapande med behovet av kärlek och menar att dessa är medfödda. Genom skapande aktivitet, varav lek är ett exempel, får barnen hjälp att strukturera sina känslor och sin fantasi. Genom att öva sig på att uttrycka känslor på ett rikt och nyanserat sätt ökar deras inlevelseförmåga och därmed också deras förståelse för andra. Andra fördelar som skapande aktivitet/lek bidrar till är ökat självförtroende och självkännet, träning av

barns sinnen, övning av iakttagelse- och inlevelseförmåga, träning av motoriska färdigheter samt faktakunskaper i relevanta och konkreta situationer.

Ulla Sundemo (2004), vars klass till en början präglades av omotiverade och stökiga elever var genom arbetet med figurerna med om en förvandling. Resultatet blev aktiva elever som lyssnade och talade, samarbetade och löste problem och hade stor tilltro till den egna förmågan. De blev motiverade, verbala och toleranta gentemot varandra och andra. Läs- och skrivförmågan ökade och de flyttade fokus från antal uppgifter i matte till problemlösning.

Sundemo förklarar att hon tror att en av de viktigaste förklaringarna till denna positiva utveckling av såväl sociala och emotionella förmågor som ämneskunskaper, är att eleverna trivs och att de upplever sitt arbete som meningsfullt. Det underlättar för all inläring. I och med brevskrivandet till och från figurerna får alla elever uppleva sig sedda och bekräftade. Arbetssättet är också varierande och utgår från elevernas erfarenheter och frågor. Det gör att motivationen blir högre och att eleverna kan känna att det de gör är meningsfullt. Sundemo betonar vikten av att som pedagog visa barnen respekt. för att barnen ska visa respekt för andra. Det gäller att vara lyhörd och lyssna på dem, deras argument, förklaringar och funderingar. Det leder till att eleverna i sin tur lyssnar på varandra, trots oliktankande eller konfliktsituationer. Efter att Sundemo påbörjat arbetet med figurer i undervisningen har skolledningen och hälsoteamet på skolan utsett klassen att vara speciellt lämplig för elever med olika svårigheter, eftersom de anser arbetssättet passa dem.

4. Metod och material

I detta avsnitt redogör vi för vårt val av metod och undersökningsgrupp. Vi förklarar också hur vi har gått tillväga när vi har genomfört intervjuerna. Vi berättar om de etiska överväganden som vi har tagit ställning till och hur vi har bearbetat intervjuerna. Dessutom beskriver vi reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Vårt stöd genom arbetet har varit Staffan Stukáts bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005).

4.1 Val och motivering av metod

För att finna svar på våra frågeställningar och syfte har vi genomfört fem kvalitativa intervjuer med pedagoger från skolans tidigare år. Vi använde oss av en mobiltelefon för inspelning av intervjuerna. Inför genomförande av intervjuer så skapade vi en intervjuguide innehållande de frågor vi ville få besvarade samt de ämnen vi ville att pedagogerna skulle reflektera kring. Vi valde av att använda oss av kvalitativa intervjuer som metod då vi tror att det kan ges en större möjlighet till ett djupare svar än vid exempelvis enkäter. Om man också ger respondenten större utrymme vid intervjun, kan detta eventuellt leda till att man får reda på intressanta saker som man kanske annars inte skulle få ta del av. Men som nackdel kan det bli svårare att tolka och jämföra resultaten. (Stukát, 2005) Vid enkäter tror vi även att eventuella bortfall skulle komma att påverka resultatet negativt. En annan nackdel vi ansåg vara av betydelse med att använda enkäter gäller frågornas utformning. Vid enkätundersökningar anser vi att frågorna måste vara mycket tydliga och preciserade för att dessa inte skall kunna tolkas olika av respondenterna. Vi vill hålla frågorna ganska öppna och sedan genom följdfrågor konkretisera och få svar på mer detaljerat innehåll. Visserligen ger även denna metod tolkningsutrymme för respondenterna, men här kan de ge ett mer uttömmande och reflekterande svar vilket vi kan utgå från och ställa specifika frågor till. Detta tror vi kan minimera risken för misstolkning både av respondenten och av oss. Men självklart vet vi att dessa svar dock ändå utsätts för tolkning av oss. (Stukát, 2005) Vi vill hävda att tolkning kan bero på en rad olika faktorer så som vilken social bakgrund man har, vilket kön man har, vilka erfarenheter man har kring ämnet/ämnena. Vi anser att det är nödvändigt att tolka det som sägs under intervjuerna, och självklart går det aldrig att helt utesluta risken för misstolkning. Men vi ska till vårt yttersta anstränga oss för att undvika detta när vi ska försöka se mönster i respondenternas svar.

4.2 Val av undersökningsgrupp

Vi valde att genomföra intervjuer på pedagoger i skolans tidigare år då vi anser att det kan vara främst då man kan ha användning av figurer i sin undervisning. Vi tog kontakt med pedagogerna via telefon och genom att mejla. De två pedagoger som vi först intervjuade har vi haft en kontakt med under vår utbildning. Att vi valde just dessa två var för att denna kontakt är god och vi anser att de är mycket kompetenta och därför skulle kunna lämna uttömmande och intressanta svar. Vid dessa intervjuer hade vi ännu inte ändrat vårt syfte, utan hade skönlitteraturen i fokus. Intervjumallen såg ut liksom den i Bilaga 1 med enda skillnaden att ordet skönlitteratur stod istället för ordet figurer. Resterande tre pedagoger som vi kontaktade för intervju var strategiskt utvalda. Vi hade genom kontakter och förfrågningar på skolor fått reda på att de använde någon form av figurer i sin undervisning. Alla pedagogerna jobbar på olika skolor. Det faktum att de använder sig av figurer i undervisningen antyder att

de ser många fördelar med detta arbetssätt. Detta i sin tur tror vi kan komplicera ett av vårt arbetes syfte; att försöka ta reda på om det finns eventuella problem/dilemman/nackdelar med figuranvändning. Vi bad dock ändå pedagogerna att fundera över möjliga problem/dilemman/nackdelar med arbetssättet trots vetskapen att de förmodligen inte skulle finna så många. Resultatet blev en ojämn fördelning mellan könen. Alla våra fem respondenter är kvinnor. Detta är inte något medvetet val, utan det slumpade sig så eftersom vi inte fått kännedom om några manliga pedagoger vilka använder figurer som hjälpmedel i sin undervisning. Vi är dock medvetna om detta sneda urval.

4.3 Genomförande av intervjuer

Vi lät de som skulle intervjuas bestämma plats för intervjun. Sol-Britt och Karin träffade vi i deras hem. Anki träffade vi i hennes klassrum och Ester och Malin i samtalsrum på deras skolor. Vi anser att det är viktigt att respondenten känner sig trygg när denne ska intervjuas. Under intervjun använde vi oss av vår intervjuguide som innehöll olika utgångspunkter med ett antal huvudfrågor. Vi ställde inte frågorna i tur och ordning, utan använde dem då vi kände att de passade in i samtalet. Då frågorna krävde följdfrågor resulterade detta i ett samspel mellan oss som intervjuare och respondenten. Detta tyckte vi påverkade intervjun positivt, på så sätt att vi upplever att vi fick mer uttömmande svar och djupare förståelse. Staffan Stukát (2005) hävdar att "Följdfrågor används för att få svaren mer utvecklade och fördjupade." (s. 39) och det är så vi tycker att vi använde oss av våra följdfrågor, som också kom spontant från oss som intervjuare. Stukát menar vidare att som intervjuare behöver man ha en psykologisk förmåga och en förkunskap som är god för att kunna använda denna metod. Dock så hävdar Stukát (2005) att det kan bli svårare att få en tillförlitlig jämförbarhet mellan respondenternas svar. Detta tycker vi dock ändå har fungerat för oss, eftersom utgångspunkterna och huvudfrågorna var detsamma för alla respondenter.

Den tid de olika intervjuerna tog att genomföra varierade mellan 35 minuter och 60 minuter. Alla fem pedagogerna hade lätt för att prata om ämnet och mycket att säga runt det. Detta tolkar vi som att vår tanke med öppna frågor fungerade mycket bra. Då vi ändrade vårt syfte efter de två första intervjuerna var vi oroad över resultatet och hur detta skulle påverkas. Vi anser dock denna oro obefogad då de två första intervjuerna ändå kom att handla om just figurer i undervisningen. Det faktum att vi i intervjuguiden inför de kommande tre intervjuerna endast ändrade ordet skönlitteratur till figurer tror vi inte medförde några betydande förändringar i resultatet.

4.4 Etiska överväganden

De pedagoger som vi intervjuade ställde frivilligt upp och fick som vi tidigare nämnt själva bestämma plats för intervjun. Det valet grundade vi på att respondenterna bör känna sig trygga under samtalet och inte uppleva någon form av underläge gentemot oss som intervjuare. Vid mötet frågade vi respondenten om vi fick lov att spela in samtalet. Samtliga ställde sig positiva till detta. Vi förklarade också för dem att de i rapporten kommer att vara anonyma. Enligt Göran Hermerén, ordförande i Vetenskapsrådets etikkommitté, så förutsätter anonymisering "att kopplingen mellan prover eller svar på en enkät och en bestämd individ eliminerats, så att varken obehöriga eller forskargruppen kan återupprätta den och alltså kombinera t ex en viss uppgift med en bestämd individs identitet" (Vetenskapsrådet, 2008-12-17). Dessa kopplingar anser vi vara omöjliga att göra i vår rapport.

Innan intervjuernas genomförande informerade pedagogerna om undersökningens syfte och hur den var upplagd i stort. De pedagoger som blev intervjuade vill och kommer att få ta del av studiens material när det är färdigt. Ljudupptagningen samt transkriberingen av de fem intervjuerna finns i vår ägo, och kommer efter kursens avslut raderas och kasseras.

4.5 Bearbetning av intervjuer

Vi har bearbetat våra intervjuer genom att vi transkriberade materialet först. Detta innebär att man skriver ut intervjun i sin helhet. Det finns, enligt Stukát (2005), egentligen inga regler för hur bearbetning och analysering av intervjuer ska genomföras. Men det är ändå ett måste att skriva ut dem. Dock är det upp till intervjuaren själv att välja hur detaljerad denna transkribering ska vara. Stukát påpekar vidare risken med att välja endast de delar av intervjun som man själv upplever relevanta och intressanta för studien. Detta kan enligt honom medföra att viktig information kan gå förlorad. För att undvika denna risk av förlust beslutade vi oss för att skriva ut intervjuerna i sin helhet.

Därefter utgick vi från vissa centrala begrepp och gjorde mind maps för att kunna finna skillnader och likheter mellan respondenternas svar. Efter dessa mind maps gjorde vi ytterligare några för att fördjupa oss i resultaten samt för att söka och finna mönster. Mind mapping är en slags anteckningsteknik och är en variant av mnemoteknik. Mnemoteknik är en minnesteknik som skall syfta till en förbättrad minnesförmåga där man tar hjälp av olika minnesknep så som t ex i rim eller kopplingar mellan sifferuppgifter och årtal (Nationencyklopedin, 2008-12-18).

4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Enligt Stukát (2005) kan begreppet reliabilitet beskrivas som hur bra mätinstrumentet är när man använder det vid mätning, hur tillförlitlig ens studie är. Reliabiliteten är beroende av hur undersökningen utförs och hur noggrant informationen bearbetats. För att uppnå hög reliabilitet borde ett och samma fenomen undersökas på olika vis med liknande resultat (Holme & Krohn Solvang, 1997). Vi har endast använt oss av en metod – intervjuer. Detta kan antyda en låg reliabilitet. Vi tror dock att vår studie är reliabel eftersom intervjuaren är så pass lika varandra.

Begreppet validitet är något som Stukát (2005) förklarar som att mätinstrumentet mäter det som det avser att mäta. Då vi har strävat efter att nå validitet i studien, har vi förklarat våra olika vägval vi stått inför och olika ställningstaganden vi gjort under arbetets gång. Under intervjuerna har vi använt oss av vår intervjuguide och med hjälp av mobiltelefon spelat in intervjuerna. Då vi båda har närvarat vid intervjuerna och analyserat dessa ihop tror vi att detta kan ha påverkat positivt för garantin av validiteten.

Med generaliserbarhet menas för vem eller vilka resultaten gäller (Stukát, 2005). När man utför en studie ska man ha klart för sig ifall det resultat man kommer fram till är möjligt att generalisera eller om det endast gäller just denna specifika grupp. Vi har valt att intervjua endast pedagoger som vi vet arbetar med figurer i sin undervisning, med anledning av vårt syfte och de frågeställningar vi ska försöka besvara i studien. Deras svar är mycket lika

varandra och det framkommer inga större skillnader mellan dem. Därför tror vi att om samma intervjumall skulle användas vid intervjuer med andra pedagoger, vilka också använder sig av figurer i undervisningen, skulle svaren bli snarlika våra. Däremot är det inte säkert att resultaten skulle bli de samma, eftersom svaren möjligen kan tolkas olika. Vi tror dock inte att det utifrån vår studie går att göra några generaliseringar gällande alla pedagoger i Sverige, eller ens alla pedagoger som arbetar i skolans tidigare år.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras det resultat vi fått fram efter de fem intervjuer på pedagoger som vi genomfört. Dessa resultat utgår från våra två huvudfrågor: Hur använder sig pedagoger av figurer i sin undervisning och vad anser pedagogerna att det arbetet får för effekter för eleverna/gruppen? Svaren vi fick på dessa frågor har vi sedan försökt att dela in under relevanta rubriker. Det ledde till två huvudrubriker under vilka intervju svaren redovisas. Det har dock varit något problematiskt att göra denna avgränsning, eftersom ämnet som helhet är väldigt komplext och svaren ifråga ofta gick in i varandra. Detta är dock ett försök att skapa struktur. Vi har valt att redovisa endast de svar vi anser ha betydelse för just vår undersökning, och valt bort de svar som av oss ej upplevts relevanta för undersökningen.

De pedagoger vi har intervjuat beskriver hur de på olika vis arbetar med olika typer av figurer i sin undervisning. Generellt för dem alla är att de beskriver figuren som ett verktyg och hjälpmedel för delvis skilda syften. Den gemensamma uppfattningen är dock att de genom dessa verktyg har större möjlighet att inkludera alla elever, finna deras lust och motivation samt att individanpassa undervisningen. De tror att dessa fördelar beror på arbetssättets likheter med barns lek. Figuren lockar till kommunikation, ser varje elev och eleverna får använda sin fantasi.

I redovisningen av pedagogernas svar har vi valt att kalla dem vid fingerade namn för att bibehålla deras anonymitet. De intervjuade pedagogerna skilde sig åt i ålder från 25 år till ca 60 år samt gällande antal yrkesverksamma år från 2 år till 32 år. Detta fann vi dock vara utan betydelse för vår undersökning och vi har därför valt att ej redovisa den informationen. Inte heller gruppens storlek och population anser vi spela någon betydande roll för pedagogens arbetssätt. Ingen av de intervjuade hänvisade någon gång under samtalet till grupp sammansättning. Gruppstorlek, fördelning mellan pojkar och flickor samt antal pedagoger i gruppen har vi ändå valt att redovisa, för realitetens skull och för läsarens möjlighet att själv bilda sig en uppfattning om dess betydelse.

Nedan följer en kort presentation av de intervjuade:

Respondent	Åldersgrupp	Grupp	Figur
Sol-Britt Pedagog	Förskoleklass	15 elever P: 8, F: 7 1,5 pedagog	Nallar
Karin Pedagog	Skolår 1	12 elever P: 8, F: 4 1,5 pedagog	Mamma Mu
Ester Pedagog	Förskoleklass – skolår 1	21 elever P: 10, F: 11 2 pedagoger	Barnboksfigurer
Anki Pedagog	Skolår 1 – 3	26 elever P: 13, F: 13 2 pedagoger	Olika gosedjur, ex: drake, giraff
Malin Pedagog	Förskoleklass – skolår 6	Olika grupper ca. 10 barn	Bild på mänskliga barn: Per och Lisa

5.1 Syfte och arbetsätt

Under denna rubrik redovisar vi de svar vi fått gällande vår första frågeställning:

- Hur använder sig pedagoger av figurer i sin undervisning?

Via figuren utgå från eleverna

Samtliga pedagoger vi intervjuat menar att de i sitt arbete hela tiden utgår från barnen. Att de lyssnar in barnen och att figurerna sedan är med om ungefär samma saker som barnen. Det kan handla om konfliktsituationer, arbetsområden inom ämnen, sociala problem inom gruppen osv. Men det är bara Anki som uttalar att hon inte har en utarbetad metod för arbetet med figuren.

Alltså, jag har ingen metod, ingen plan. Utan det blir väldigt mycket vad som händer runt omkring barnen. Jag har ingen plan för när ägget ska kläckas, utan jag låter det bli som det blir. Jag tycker det är lite spännande.

(Anki)

Det hon säger är ytterst viktigt, och vi tolkar det som att hon faktiskt har en metod för sitt arbete – att hon utgår från barnen. Hon låter dem bestämma vad som skall hända och hur arbetet ska utvecklas, men för att det ska vara möjligt krävs det av henne att vara öppen och uppmärksam på eleverna och för vad de uttrycker.

Pedagogerna anser att de med hjälp av figuren lyckas individanpassa sin undervisning och nå varje elev på den nivå där de befinner sig. Ester menar att hon lyckas med det genom öppna och vida uppgifter och Karin genom att låta uppgifterna utgå från barnets åsikter, tankar, beskrivningar osv. och innebära mycket skapande. ”Det gör att alla har möjlighet att nå målen.” För henne handlar arbetet runt figuren mycket om identitetsskapande och självkänedom.

Figurens utseende och egenskaper

Då det gäller val av figurer har vi upptäckt att de intervjuade skiljer sig åt både gällande figurens utseende och dess tilldelade egenskaper. Sol-Britt och Anki har båda valt mjukisdjur, och har en tanke om att det är viktigt att barnen kan krama och gosa med dem. Karin, Ester och Malin använder sig istället av pappersfigurer och Karin och Malin presenterar figuren för barnen som ”en i klassen”. Malin använder sig av mänskliga figurer och motiverar detta val med vikten av att barnen ska kunna identifiera sig med figurerna, både till utseende och sätt. Samma tanke har även Ester tidigare varit inne på. Hon säger att hon förr trodde att det var viktigt att barnen kunde identifiera sig med figuren, både till utseende och intresseområden, men att hon nu förstått att det inte har någon betydelse. Det hon idag anser är avgörande är istället figurens personlighet.

Pedagogernas resonemang angående sina figurers tilldelade egenskaper skiljer sig åt på i huvudsak tre punkter: Om figuren ska vara bara ”god”, om figuren ska vara busig och provocerande eller om figurens personlighet ska vara lika komplex som människor i allmänhet. Sol-Britt förespråkar ”godhet”.

Det är så speciellt med nallar. Man vågar med en nalle. Nallar fattar alltid. Nallar förstår allting. Och i Nallelandet så är det liksom... det finns ingen människa som inte tycker om Nallelandet, för där är det bara trevligt. Och då kommer man in på det där goda tankarna som man vill att barnen ska tänka. Det här att vi tar alltid hand om varandra och att vi jobbar alltid tillsammans – i alla lägen.

(Sol-Britt)

Ester föredrar något av motsatsen till nallarnas egenskaper.

Det har varit väldigt kul att jobba med figurer som är lite galna, lite små tykna och uppkäftiga. Så att man kan provocera lite. Man kan spela med det och utmana barnen med dom här figurerna som ”Jag slår vad om att ni inte kan...” eller ”Det här kan jag, men inte ni!”. En figur jag någon gång skulle vilja pröva är ”Karlsson på taket”. En sådan där självgod... Bara för att se vad som händer!

(Ester)

Ankis figurer är något komplexare i sina personligheter. Även hon berör möjligheten att provocera barnen. Hon menar att hon kan låta figurerna säga saker som hon själv, som lärare, inte skulle ha kunnat, för att fånga barnens intresse eller få igång en diskussion. ”Det blir ett alter ego.” Denna möjlighet tar även Karin och Malin upp.

Att lära för livet

Pedagogerna använder figuren för utvecklandet av ämnesinriktade kunskaper och färdigheter i form av läxor, brev som ska besvaras eller uppgifter att lösa. Detta inom ämnesområden som berör bl.a. svenska, matte, slöjd, bild och musik. Ester använder inte sig av några andra läromedel i sin undervisning än just figuren och de uppgifter som denna ger eleverna. Hon upplever att det ger eleverna en röd tråd genom skolarbetet och arbetsdagen. Sol-Britt har tills i år gjort allt sitt läromedel själv, med anledningen att hon tidigare ej funnit något hon ansett vara bra. Hon har då låtit böcker och uppgifter utgå från och handla om figuren och barngruppen.

Respondenterna låter även figuren fungera som ett hjälpmedel för utvecklandet av elevers sociala och emotionella förmågor. De anser att figuren är ett utmärkt redskap för inledande till diskussioner och att arbeta med elevers sociala och emotionella förmågor. De benämner dock dessa förmågor olika: värdegrund, EQ, människors lika värde, empati, acceptans, konfliktlösning, tolerans och respekt är några exempel. De har gemensamt att de syftar till att skapa trygghet hos varje barn och fungerande grupper. En pedagog sa att hon ville ”skapa en bra och go grupp” och en annan menar att ”det handlar om att hitta ett förhållningssätt till varandra som gör att man kan vara tillsammans. Alltså, vi måste göra det ihop.” Anki har bland andra figurer en giraff. Med hjälp av den tränar eleverna på ”giraff-språket”. Hon förklarar att detta är för att skapa ett trevligt klimat i gruppen, med att uttrycka önskningar istället för förbud.

Giraffer, dom säger inte ”Du får inte...” Dom säger ”Jag vill att du... plockar upp sakerna.” Dom säger alltså inte ”Du får inte kasta grejer på golvet.” Och så tränar vi oss på det, att uttrycka Jag-önskningar, istället för att sprida förbud.

(Anki)

Detta klimat strävar också Sol-Britt efter.

Det som jag har sett, och som jag tycker väldigt illa om, det är otrygghet, rädslor, skuld och skam. Det vill jag ha bort från klassrummet. Man måste få lov att känna att fröken tror på en. Och tror på att man är kompetent.

(Sol-Britt)

En sista likhet mellan de intervjuade pedagogerna är deras gemensamma syn på skolarbete. ”Det gäller att hjälpa eleverna finna redskap för att klara livets situationer.” ”Det handlar inte om att lära för lektionen, utan att lära för livet.” Vi tror att dessa kommentarer gestaltar en tanke om att pedagogerna vill att eleverna ska utveckla bland annat en personlig trygghet och sociala förmågor som kan tänkas vara viktiga för dem i hela livet, som demokratiska samhällsmedborgare. En pedagog uttryckte att det är just detta som är grunden för att kunna utveckla mer ämnesinriktade kunskaper och förmågor.

5.2 Upplevda effekter

Under denna rubrik redovisar vi de svar vi fått gällande vår andra frågeställning:

- Vad anser pedagogerna att arbetet får för effekter för eleverna/gruppen?

Endast två pedagoger, Sol-Britt och Karin, uppgav att de kunde se några nackdelar med sitt arbetssätt. De fann en och samma aspekt som negativ. Detta är att arbetssättet är mycket mer tids- och energikrävande för läraren än traditionell undervisning. De båda upplevde dock att fördelarna som är kopplade till arbetssättet överväger nackdelarna och att de därför fortsätter sitt arbete.

Alltså, det kräver ett otroligt engagemang. Det kräver mycket energi, men samtidigt skulle jag inte kunna tänka mig att göra det på ett annat sätt. Jag kan tänka så här, när jag ser en kollega som bara kör stencil, att det borde vara förbjudet! För hon gör det så lätt för sig. Och sedan när man pratar med henne om barnen, så känner hon dem knappt. För hon tycker att man ska inte engagera sig för mycket – Jag ska ju bara lära dom det här! Och det är skräcken då va... Det är det värsta.

(Sol-Britt)

Ester menar istället att hennes arbete med figuren, tillsammans med det faktum att hon inte använder sig av några köpta läromedel, gör att hon upplever att hon får mer tid och tid för andra saker.

Jag behöver ju inte sitta och rätta de där högarna med matteböcker, sida upp och sida ner. Och högen med arbetsböcker i svenska. Utan den tiden kan jag använda till att tänka, försöka hitta idéer, och göra några få men lite större uppgifter. Jag får också mer tid till att prata med varje elev och bättre koll på vad varje elev kan, än när alla gjorde tjugotre olika saker och vi sprang runt och försökte hjälpa en minut här och en minut där.

(Ester)

Fördelar kunde de intervjuade räkna upp i mängder. Dessa gällde såväl på gruppnivå som på elevernas individuella nivå, fördelar för ämnesinläring, fördelar för läraren etc. Pedagogerna nämner att både de och deras elever tycker att det är kul. I sin beskrivning av de positiva effekterna för eleverna använder de sig av närbesläktade ord som ”motiverade, ivriga, lustfyllda, kreativa, nyfikna, inspirerade, intresserade och engagerade”. Den gemensamma upplevelsen är även att man i och med figuren som hjälpmedel lyckas nå och få med sig alla elever. Som orsak uppger de dels intentionen att låta arbetet utgå från barnen och dels att arbetet i och med figuren upplevs som en lek eller ett spel.

Och en dag när dom vällde in genom dörren så tog jag ut dem igen och sa: ”Det här är en guldröskel. Och när ni väljer in så här så vaknar draken här inne.” Och så av en händelse så stod öronen rakt ut på de här barnen och jag hade allihop med mig. Dom: ”Hmm... Nu pratar hon om något som är intressant! Det här vill vi vara med på!” Jag tror att man kanske når fler barn. Som kanske måste leka in kunskapen. Som inte är så där skolanpassade. Så tänker jag nog. Det är nog leken, att lära genom lek, som jag eftersträvar.

(Anki)

Pedagogerna anser att figuren som verktyg medför en förbättrad social miljö. Det i sin tur medför förbättrad arbetsmiljö och större arbetsro, vilket Karin även påpekar medför bättre inläring, eftersom ”allt hänger ihop”. De intervjuade upplever ökad gemenskap och samhörighetskänsla i grupperna, vilket även får betydelse för lärarens roll. Anki förklarar att i

och med att det är figuren som gjort uppgiften till eleverna så får hon ett annat utgångsläge och kan vara med i diskussionen på samma villkor som barnen. Detta ger en helt annan lärarroll än om hon var den som ställde frågan. Hon blir en del av gruppen och ”vi-känslan” ökar. Barnen upplevs tryggare, mer måna om varandra och hänsynsfullare. Sol-Britt berättar om två situationer hon varit med om.

Vi har en kille nu som har det jättejobbigt. Men då gäller det att, när dom andra kommer och klagar på honom då. Då gäller det ju att säga ”Ja, du ser vad han har stort bekymmer med detta. Tänk vad han tränar!” Då blir kommentaren från det andra barnet ”Ja, fast det går inget bra på den träningen.” ”Nej, och tänk vad han måste träna ännu mer då! Du vet – han jobbar hårt!” Då säger dom ”Stackarn, han måste bli trött!” Alltså vi måste göra det ihop! Jag ska stötta och hjälpa. Och där kan man använda vad som helst. Det är därför jag skriver mina sagor om nallarna. Jag har skrivit sagor om nallar som varit avundsjuka. Hur hemskt det är, och hur skönt det är när man får säga det. Jag hade en kille som jag visste bar på världens största hemlighet. Han bröt ihop på en samling och sa ”Fröken. Min pappa var så avundsjuk att han bråkade och han sitter i fängelse nu.” Han grät och grät, men han fick sagt det. Och sedan blev vi bästisar.

(Sol-Britt)

Även Malin poängterar möjligheten att med hjälp av figuren ”locka fram barnens historia”. Och att man på så vis kan komma åt känsliga, men viktiga saker att arbeta med. En annan fördel som nämns av flera i detta sammanhang är att då det gäller känsliga ämnen, exempelvis konfliktsituationer, är det mycket lättare för eleverna att tala om någon annan. Pedagogerna kan påstå att figuren varit med om något liknande barnens situation vilket samtalen med eleverna sedan utgår ifrån. Sedan är det enligt Malin ofta något barn som säger ”Jag har råkat ut för precis det också! Som Lisa har! Och då blev det så här...”

Flera av de intervjuade pedagogerna nämner intentionen med att låta arbetet utgå från gruppen/barnen möjligen gör att eleverna känner ökad förståelse till varför man ska gå i skolan och större motivation till att närvara. Syftet blir tydligare när arbetet utgår från ett av eleven välkänt och konkret sammanhang.

Som avslutning på denna redovisning av vårt intervjumaterial vill vi visa en av våra mindmaps. Vi gjorde flera stycken och med just denna vill vi försöka ge en tydlig bild av pedagogernas svar. Figuren som verktyg står i mitten och därefter har vi sorterat in alla respondenternas svar under olika rubriker. De svar som återkommer mer än en gång har vi valt att ej upprepa, eftersom syftet med mindmapen är att ge en översiktlig bild av vad pedagogerna anser att de uppnår genom arbetssättet, figurens egenskaper, i vilka situationer de kan användas osv.

Figuren - ett verktyg

Läraren:

Får ett alter ego. Svårt få tiden att räcka till. Göra mycket själv. Roligt jobb. Kan forma som man vill.
Ej dom mot mig – VI.
Energikrävande. En ny lärarroll – kan vara med. Ser alla barn.

Elever:

Lust att lära. Alla möjlighet att nå målen. Roligt. Ivriga. Lustfyllda. Tröstande. Vi-känsla. Jobbar ihop.
Metakognition. Kreativa.
Nyfikna. Intresserade. Viktigt med närvaro. Engagerade. Vill hjälpa.

Egenskaper:

En i klassen. Samma regler som för barnen. Lika barnen.
Pappersfigur. Fattar alltid. Gör att man vågar.
Problemlösare. Bara goda. Trevliga. Viktigt med identifiering.
Busiga. Provocerande.
Mysiga. Goa. Se ut hur som helst, personligheten viktigast.

Användningsområden:

Inledande av diskussioner.
Litteratur. Läxa. Brev.
Uppgifter. Matte. Bygga.
Självkänedom. Nyckeln till varje barns hjärta. Finna en kod in i varje elev.
Värdegrund. Miljö.
Acceptans. Empati.
Lika/olika. Bedömning.
Dokumentation. Locka eleverna, deras historia.
Inspirera. Sång.
Skrivövningar. Konflikter.
Jag-önskningar. Intressantare att lyssna.

Arbetsätt:

Utgår från barnen. Lust.
Lek. Fantasi. Spel.
Individanpassar sig självt.
Egna böcker. Lek och jobb är lika viktigt. Lära för livet. Dialog. Röd tråd.
Provocera/utmana.
Variation. Gemensamt samtalsämne.

Resultat:

Stolta barn. Bättre inläring. Alla är med.
Välbefinnande. Arbetsro.
Kompetenta barn. Det vi gör blir viktigt.
Mening/syfte med skolan. Hittar bekymmer att jobba med. Bättre social miljö. Trygghet.
Tillit. Ej fokus på kvantitet. Bättre koll på kunskapsnivå. Mer tid till samtal. En go grupp.
Mår bra.

6. Diskussion

Vi ämnar i denna del försöka tydliggöra de svar vi kommit fram till gällande våra inledande frågeställningar samt syfte. Vi relaterar resultaten från intervjuerna till aktuell litteratur och försöker utifrån dessa dra slutsatser och göra generaliseringar.

Uttrycket pedagogisk material har ofta missförstått. Många sätter likhetstecken mellan det och strukturerat material, avsett för viss inläring. Man tror också att det endast sår och skall användas vid den avsedda inläringen. I stället är det så att inget material är pedagogiskt i sig själv. Det är först när det sätts i ett sammanhang och används i samspelet mellan personal/föräldrar och barn, som det blir meningsfullt. Ur den synvinkeln är allt material pedagogiskt när det används medvetet och med öppenhet för barnets behov vid olika utvecklingsstadier och i olika situationer.”

(Forsberg-Ahlcrona, 1991, s. 59)

Ett par dagar efter intervjun med Ester skickade hon ett mejl till oss. Hon hade efter vår träff fortsatt att fundera över de frågor som kommit upp och kunde inte riktigt släppa framförallt en av dem. Frågan gällde hur hon tror att det kommer sig att eleverna finner arbetet med figurerna så engagerande och vad det är med arbetssättet som hon tror har positiv påverkan på elevernas studieresultat. Esters funderingar i mejlet satte fart på våra diskussioner och några av hennes tankar relaterar vi även till här.

6.1 Figurer ur ett sociokulturellt perspektiv

Vi har tidigare i denna uppsats tydliggjort att de nu gällande styrdokumenterna för förskola och skola genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv på hur lärande äger rum. Detta perspektiv på kunskapsbildning återfinns i den litteratur vi använt oss av samt i Sundemos (2004) och Forsberg-Ahlcronas (1991) studier. Av de svar vi fått av de intervjuade pedagogerna anser vi oss kunna utläsa deras syn på lärande och vår slutsats blir att de alla ger uttryck för ett sociokulturellt perspektiv. Tydligast framkommer perspektivet då pedagogerna poängterar vikten av samspel och kommunikation. Kommunikation gällande såväl lärare/elev och elev/elev. Tron på att kunskap konstrueras i praktisk aktivitet ihop med andra människor är det främsta kännetecknet för det sociokulturella perspektivet (Melhuus, Aasebö, 2007). De intervjuade pedagogerna poängterar inte bara vikten av samspel verbalt, utan denna inställning till lärande blir också tydlig då de berättar om sina arbetsmetoder. Alla de intervjuade säger sig liksom Sundemo och Forsberg-Ahlcrona utgå från elevernas erfarenhetsvärld i sitt arbete. För att det ens skall kunna vara möjligt krävs en dialog på både individnivå och gruppnivå. Läraren lyssnar in vad eleverna ger uttryck för och kan därefter ta ställning till hur hon skall planera arbetet och gå vidare utifrån elevernas erfarenheter och deras aktuella utvecklingsnivå. Anki säger exempelvis att hon inte har någon särskild plan för sitt arbete med figurerna, utan att det blir som det blir beroende på vad som händer runt omkring barnen. På så vis bildas en gemenskap runt figuren och gemensamma erfarenheter. Ester förklarade att det går att använda sig av figuren i skolans alla ämnen ”För figurerna upplever ju samma saker som barnen.” Att undervisningen skall utgå från barnen finns skrivet i Lpo94, men variationerna hur lärare runt om på Sveriges skolor tolkar dessa ord och det barnen uttrycker tror vi är många. Men det faktum att det är viktigt tvivlar vi inte på. Redan Dewey var kritisk till att skolan runt sekelskiftet serverade dekontextualiserad kunskap (Dysthe, 2003). Det är över hundra år sedan, och även om betydelsen uppmärksammas idag, anser vi att en total förändring fortfarande inte skett. Vi tror att man som lärare med undervisningsinnehåll som upplevs relevant för eleverna, också har lättare att motivera

eleverna. Flera av våra respondenter uttrycker just att de med detta arbetssätt upplever sina elever som mer motiverade och intresserade, vilket skola och förskola enligt styrdokumenterna ska sträva efter och gynnar inläringen (Lpo94).

I det sociokulturella perspektivet fokuseras alltså på interaktion och samarbete, eftersom kunskap bildas gemensamt (Melhuus, Aasebö, 2007). I och med att kunskap uppstår genom interaktion kan den aldrig överföras. Denna dialogism är som vi nämnt ingen didaktisk eller pedagogisk teori men den får betydelse för hur undervisningen utformas (Dysthe, 2003). Detta tycker vi att Sundemo (2004), Forsberg-Ahlcrona (1991) och de intervjuade pedagogerna ger uttryck för. Eftersom de använder figurer för att som de säger, skapar diskussioner och samtal. Genom dessa samtal och diskussioner synliggörs elevers olika tankar och lösningar. Eleverna delger varandra sin kunskap då lärandet är distribuerat. På så vis bidrar de alla till helhetsförståelsen (Säljö, 2000). Varje elev får även tillgång till flera olika lösningsförslag och sätt att tänka. Dessa metoder kan de sedan göra till sina egna och använda sig av i andra situationer och vid liknande problem. Erfarenheterna blir på så vis gemensam egendom för gruppen, som Dewey uttryckte det (Dysthe, 2003). Här kommer även Wertsch metafor med verktygslådan in. Genom att eleverna får tillgång till andras tankeprocesser ökar de innehållet i sina verktygslådor och förändrar sin kunskap och förståelse. Melhuus och Aasebö (2007) ser detta som en förklaring till varför elever beroende på vilken grupp de är en del av utvecklas olika. De har helt enkelt tillgång till olika verktyg (Melhuus, Aasebö, 2007). Det som blir själva poängen av deras teori är att det på så vis inte blir avgörande vilka mentala egenskaper barnen har tilltalas vi mycket av. Ibland har vi hört lärare på våra vfu-platser uttrycka att vissa barn har svårigheter, att de inte förstår eller kan och att detta lastas barnet. Med detta synsätt blir sådana dömanden inte möjliga. Istället skulle det handla om att läraren, och till viss del också gruppen, inte lyckats utrusta detta barn med just de verktyg han behöver för att bemästra uppgiften. Sol-Britts exempel om en elev som kommer och klagar på en annan och hennes eget svar till det barnet anser vi vara ett tydligt exempel på detta i en vardagssituation. Hennes tanke om att det gäller att skapa förståelse för varandra, att hjälpas åt, vara toleranta och visa goda exempel. Sol-Britt säger "Vi måste göra det tillsammans!" Vi tolkar detta påstående som att hon ser gruppen som en helhet, där de delger varandra strategier och delar verktyg. När eleverna får kommunicera och samarbeta, tror vi att de kan hjälpa varandra vidare utifrån sina olika utvecklingsfaser, det som kallas proximala utvecklingszoner. I den klass som Sundemos studie (2004) handlar om hade inget av barnen svenska som första språk. Genom kommunikation och samarbete har denna klass av skolledningen ansetts speciellt lämplig för elever med exempelvis språksvårigheter. Vi tror att detta bland annat beror på att eleverna hjälper varandra. Först klarar barnen att lösa problem tillsammans, utvecklar metoder och modeller och kan sedan klara av att lösa dem på egen hand.

För Sundemo (2004), Forsberg-Ahlcrona (1991) och de intervjuade pedagogerna kan figurerna ses som en artefakt i det sociokulturella perspektivet. De förklarar alla att figuren är ett verktyg eller ett redskap för dem. Vi anser att figurerna genom pedagogernas arbete också blir ett verktyg för eleverna. Med hjälp av figuren, samtal och handling kan eleverna synliggöra sin utveckling för läraren och övriga gruppen. Vi kan som lärare förstå deras utveckling och mentala processer. Vi tror att det på så vis blir lättare att som lärare bedöma elevernas ämneskunskaper, precis som Ester sa. Att figuren kan utnyttjas i elevernas språkutveckling påpekar flera av de intervjuade pedagogerna och enligt vår litteratur främjar lek samma syfte. De intervjuade pedagogerna kallar mycket riktigt också arbetet med figurerna för en lek eller ett spel. Språket är, som vi tidigare nämnt, viktigt för tänkandet enligt bland andra Sundemo (2004) och Forsberg-Ahlcrona (1991). Detta eftersom lärande är

sociala processer för vilka kommunikation är en förutsättning. Vi samtalar med varandra, samtalen övergår till inre tänkande vilket utvecklar ny kunskap (Dysthe, 2003). Lärande är deltagande i en praxisgemenskap, vilket kan vara exempelvis en skolklass. I det sociokulturella perspektivet anser man att förhållandet mellan samhälle och individ är nära. De är vad de är genom varandra. Därför är kunskap en del av den kultur den lever i.

Genom arbetet med figurerna upplever våra respondenter sig kunna forma, utmana och berika elevernas kunskapsbildning och språkutveckling. Vi tror att det bland annat beror på deras sociokulturella syn på lärande.

6.2 Lek med figurer

I alla våra intervjuer omnämns orden lek, spel och lust i samband med figurerna. Respondenterna tycks vara överens i deras uppfattning om att en av anledningarna till varför figurer är effektiva verktyg i undervisningen är just dess likheter med leken. Efter att ha läst in oss på ämnet lek, tagit del av Sundemos (2004) och Forsberg-Ahlcronas (1991) studier samt analyserat och diskuterat våra intervjuer är det även vår övertygelse. De till viss del olika sätt som respondenterna säger sig använda figurerna i undervisningen har flera beröringspunkter med leken, dess kännetecken och möjligheter till utvecklandet av olika förmågor. För pedagogerna upplever vi detta vara ett medvetet val då flera av dem uttrycker syftet som ”att lära genom lek” (Karin) och ”leka in kunskap” (Anki). Enligt litteraturen är lek och lärande i barns värld oskiljaktiga. I Lpo94 poängteras att leken är viktig under skolans tidigare år. Vi har dock tidigare nämnt att vi anser att dess positiva inverkan på barns lärande och utveckling där borde framkomma ännu tydligare. Vi tror att det skulle medverka till att leken skulle få en självklarare plats i skolans värld och i formandet av barns kunskaper. Anki säger att hon tror att hon genom leken når fler barn än vad hon skulle ha gjort annars. ”Barn som kanske måste leka in kunskaper och som inte är så där skolanpassade” (Anki). Det hon uttrycker är väsentligt och mycket likt Sundemos (2004) resonemang. Det ingår i vårt uppdrag att möta alla elever efter deras förutsättningar. Dessa förutsättningar har vi under våran verksamhetsförlagda utbildning erfarit vara väldigt olika och individuella. Det kan skilja mycket i deras erfarenheter och hur långt de kommit i utvecklandet av olika kunskaper och förmågor. Enligt litteraturen är lek en inre drift hos barn. De finner den rolig och meningsfull och den har ett syfte. I leken agerar barn frivilligt, spontant, engagerande och lustfyllt (Pramling Samuelsson, Sheridan, 1999). Enligt *Pedagogisk uppslagsbok* (1996) är lek nåt som sker för nöjes skull men som även kan ha en pedagogisk funktion. I och med denna pedagogiska funktion anser vi, liksom Forsberg-Ahlcrona (1991) att skolan borde utnyttja lek i dess olika former mycket mer. Det upplever vi att våra respondenter gör. De har hittat en lekmodell, figurer, som eleverna vill vara med på. En lek de intervjuade pedagogerna upplever ha positiva effekter på elevernas inläring och utveckling. Flera av dem nämner dessutom att denna lek även gör deras arbete roligare. Vi tror att denna uppfattning bland flera kan grundas i deras upplevelse av att kunna vara delaktiga på ett annat sätt än tidigare. Figuren kan enligt Anki säga saker som hon själv skulle ha velat, men inte kan på grund av sin lärarroll. Malin tycker att hon kan utsätta figurerna för sådant som hon inte skulle kunna utsätta barnen för och Ester poängterar att hon kan vara med i diskussionerna, eftersom det inte är hon som ställer frågorna. Genom lek kan barn utveckla förmåga till att lösa problem, fysiska färdigheter, sociala färdigheter, kreativitet, fantasi och sitt språk. Detta är forskarvärlden, Sundemo (2004) och Forsberg-Ahlcrona (1991) överens om. Och det är bland andra dessa färdigheter som även våra respondenter upplever att arbetet med figurer hjälper eleverna att utveckla.

Vygotskij kallar människans kreativa förmåga för fantasi (Dysthe, 2003). Både han, Thomson (1994) och Forsberg-Ahlcrona (1991) hävdar att fantasin är betydelsefull för kunskapsutvecklingen. Det är genom fantasin som erfarenheter och känslor tolkas. Genom medvetandet förenas känslor och mening, vilket medför att känslor och tankar är sammanbundna med varandra. Fantasiprocessen är alltså en tolkningsprocess, där exempelvis omgrupperingar och särskiljanden äger rum. Något som redan små barn ägnar sig åt i lek, när de tolkar sina upplevelser och ger dem liv. De dramatiserar och förvandlar upplevelserna till nya och är samtidigt medvetna om att verkligheten är något annat. De leker sin vardag (Dysthe, 2003). I två av våra intervjuer lyfter den intervjuade pedagogen just figurens potential att i lek tydliggöra barns eventuella problem eller bekymmer för pedagogen. På så vis kan denne bli medveten om för eleven känsliga eller svåra frågor och händelser och fundera över om och hur hon ska gå vidare med dessa (Malin, Sol-Britt). Barn har en medfödd talang att fantisera, och eftersom fantasin gynnar lärandet bör skolan, enligt oss och Forsberg-Ahlcrona (1991), anstränga sig för att utveckla denna förmåga ytterligare. Också i det avseendet får leken en viktig funktion. ”Så målet och syftet med att använda Mamma Mu är att eleverna ska kunna leka och fantisera. De delarna behöver de för att må bra, och mår de bra så kommer resten! Det hänger ihop allting!” (Karin). Likheterna mellan lek och lärande är dessutom många. Sol-Britt uttryckte till och med att hon och hennes elever inte gör någon skillnad på lek och jobb. Hon säger ”Vi jobbar hårt, tycker vi!”. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) nämner att lust, kreativitet, meningsfullhet, mål och möjlighet till val och kontroll inte bara är kännetecknen för lek utan också förutsättningar för lärande. Då vi funderat över detta kom vi fram till att dessa positiva aspekter även stämmer överens med vad våra framtida arbeten och liv ska kännetecknas av. Då vi själva anser att dessa upplevelser är viktiga för att vi ska trivas på en arbetsplats, känns det självklart att även barn förtjänar att uppleva dessa på sina arbetsplatser.

Lek är en social företeelse. Den är inte förutbestämd, utan dess regler och form omprövas allteftersom. För att kunna göra det krävs dialog och kommunikation mellan barnen. Som vi var inne på i det tidigare kapitlet är det även så våra korrespondenter lägger upp sitt arbete med figurerna – de lyssnar in barnen och tar arbetet vidare därifrån. I mejlet vi fick av Ester uttryckte hon en tanke om att det möjligen är detta som gör arbetet med figurerna så motiverande för barnen. Att undervisningen och skoldagen inte är förutsägbara, utan att de formas utav barnen, deras erfarenheter och verkligheten omkring dem. Hon skriver att undervisningen blir mer som livet självt med hjälp av figuren. Vi instämmer i hennes tankar och tillägger att undervisningen på detta vis också får lekens form och egenskaper. Ester, Malin och Sol-Britt påtalar också betydelsen av att utvecklandet av elevers kunskaper och förmågor ska syfta till att ”eleverna ska finna redskap för livets situationer” (Malin) och ”lära för livet, inte för lektionen” (Sol-Britt). Sett ur ett sociokulturellt perspektiv anser vi, liksom alla våra respondenter, att det då är elementärt att utgå från elevernas erfarenhetsvärld och låta dem ägna sig åt praktisk aktivitet, lek och kommunikation.

De fördelar de intervjuade pedagogerna upplever i sitt arbete med figurerna finns redovisade under *Resultat* och dessa var mycket snarlika. Bland annat ansåg de alla att det med figurens hjälp inte var svårt att individanpassa undervisningen. Karin förklarade att eftersom hennes arbete handlar mycket om identitetsskapande och självbild så blir arbetet automatiskt individanpassat. Det handlar om att eleven jobbar om sig själv i mycket praktiska övningar utifrån sina egna förmågor. Ester förklarade att hon lyckas med individanpassning genom att göra få men mycket vida uppgifter, vilka rymmer många lösningar och kan vidareutvecklas beroende på var och ens förmåga. Att pedagogerna inte ser någon svårighet att individanpassa

arbetet tror vi också kan förklaras med dess likhet med leken och fokusering på samspel och kommunikation. Varje elev kan delta utifrån sin förmåga och tillsammans utvecklar de arbetet vidare. Pedagogerna hade svårt att finna några problem/dilemman/nackdelar med användningen av figurer i undervisningen. Detta kan förmodligen förklaras med vårt val av undersökningsgrupp, hade respondenterna inte upplevt metoden som positiv skulle de nog inte använda sig av den och då skulle vi ej valt att intervjua dem. Nackdelar med arbetssättet upplevdes endast av Karin och Sol-Britt. De ansåg dock att arbetets positiva effekter vägde tyngre. De upplevde arbetet som tids- och energikrävande och jämför sitt arbetssätt med kollegor som endast använder inköpta läromedel. Karin säger ”Det svåra är att få tiden att räcka till, för det krävs mycket mer av en själv... det är lättare att ta hem färdigt material”. Det intressanta är dock att Ester ansåg i motsats till dem att arbetssättet frigjorde tid för henne. Vi har funderat mycket på hur det kan komma sig att de annars så snarlika upplevelserna och resultaten plötsligt kom att skilja sig så markant. Möjligen är det en tolkningsfråga som är grunden till skillnaden i deras svar. Ester är den enda av de intervjuade som inte använder sig av några traditionella läromedel och hon påpekade att hon därför inte har några matteböcker eller rättstavningshäften att rätta vid dagens slut. I det sammanhanget uttalade hon att hon får mer tid ”eller tid för andra saker, planera och utveckla nya idéer” (Ester). Kanske tar själva arbetet med figuren lika mycket tid att förbereda för dem alla tre, skillnaden ligger i att Karin och Sol-Britt även har böcker att rätta och så vidare? Vår studie har endast behandlat de intervjuade pedagogernas upplevelser av arbetssättet, dess fördelar och nackdelar. Att arbetssättet kan innebära fler eventuella problem/dilemman/nackdelar än vad som här nämnts är därmed möjligt. Dock har dessa inte uppmärksammats av våra respondenter.

6.3 Lek och sociala kompetenser

Enligt Lpo94 har skolan tillsammans med föräldrarna en fostrande funktion för eleverna. Skolan har en uttalad värdegrund vilken vi ska förmedla till eleverna. Styrdokumenten påpekar återkommande att eleverna ska utveckla sådana kunskaper och färdigheter som underlättar deras liv och framtid. För att kunna göra exempelvis etiska ställningstaganden är EQ en viktig aspekt. EQ har med känslor och tankeförmåga samt förmåga att analysera och värdera att göra. Detta är något vi tror att pedagogerna som vi intervjuat kommer åt när de arbetar med sina figurer i sin undervisning.

Litteraturen har gett oss uppfattningen av att lek kan och bör användas för utvecklandet av elevers förmågor och färdigheter. Leken grundas enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) på samförstånd, ömsesidighet och turtagande. Om inte dessa sociala regler efterföljs av lekdeltagarna finns det stor risk att leken kommer att avbrytas. Här skulle vi vilja knyta an till det som Ester sa om livet självt. Efterföljs inte dessa sociala regler i samhället eller i relationer får individen svårt att skapa en fungerande tillvaro. Att läraren i och med figuren som verktyg får en ny roll, som en i gruppen. Ges hon andra möjligheter att påverka och forma elevernas kunskapsbildning. Pramling Samuelsson och Sheridan (1999) hävdar att som vuxen och inbjuden i leken får delta på samma villkor som övriga. Kullberg (2004) upplever att svensk skola idag inte utnyttjar denna möjlighet så som den borde. Utan att detta går att utveckla mycket mer. Genom leken kan vi utmana och hjälpa eleverna vidare i deras kunskapsbygge.

Flera lärare gav uttryck för figurernas betydelse i samtal om konflikter eller andra känsliga problem. De tror att figurernas betydelse gör att det är enklare att prata om någon annan än sig

själv. Ester säger bland annat att "... om det vart något bråk eller konflikt, så kan ju Alfons få ha bråkat också, med någon. Och nu känner jag mig deppig och nere och jag vet inte, hur ska jag göra? Har ni några förslag?". Att använda sig av denna metod så som att använda sig av figurer vid konflikthantering tror vi kan ge goda resultat.

Malin säger att, "Pratar man på nåt sätt om någon annan så är det lättare. Jag tror det gäller för oss vuxna också". Malin poängterar också att figurerna används som ett redskap när man ska prata om viktiga och känsliga saker, men att det inte direkt handlar om de barn som sitter med i diskussionen. Dessa tankar återkommer från de övriga respondenterna. Anki säger så här om detta redskap, "Jag upplever det framförallt som ett hjälpmedel för mig att... Att kunna säga saker som jag kanske inte hade kunnat säga". Enligt litteraturen kan leken fylla en annan funktion i detta sammanhang. Barn leker sin vardag och kan genom leken finna lösningar på problem och svårigheter (Dysthe, 2003). I arbetet med sociala och emotionella förmågor är det viktigt att vi lägger kraft på elevers identitetsskapande och självförtroende, förmågor som av tidskriften EQ – om emotionell intelligens (1998) spås bli än viktigare i framtiden. Sol-Britt berättade under intervjun hur hon upplevde att hennes och elevernas sätt att arbeta med nallarna hade påverkat eleverna, "Jag kan lämna dem för att gå och fixa en bok eller någonting. Också kommer jag tillbaka också är det en kille som säger, *Elsa slog sig lite, men vi har tröstat henne*". Goleman (1995) säger att "Nyckeln till att förstå en annan människas känslor ligger i förmågan att kunna avläsa icke-verbala tecken: tonfall, gester, ansiktsuttryck och liknande" (s. 130).

Förmågan eleven/eleverna i Sol-Britts klass hade, kan kallas för att ha en interpersonell intelligens. Detta menas med att man är snabb på att se andras känslor och smidig på att skapa kontakter. Om denna empati inte finns hos en människa, är det en risk att denne blir en brottsling som skulle kunna begå de grymmaste brott (Goleman, 1995). Därför tror vi än mer att metoden att använda sig av figurer i undervisningen är givande och viktig för att eleverna ska kunna bli mer empatiska.

Goleman (1995) hävdar att föräldrar många gånger inte kan ge sina barn grunden att stå på. Därför blir skolan den plats för barnet som det går att göra något åt den bristande sociala och emotionella kompetens. Då alla barn ska gå i skolan blir det där som barnen kan få grundläggande kunskaper om livet vilket de annars eventuellt inte kunnat få. Därmed ökar skolans ansvar och man blir tvungen att vidta åtgärder där familjen inte har lyckats få barnen att samspela med andra. Uppgiften kan kräva olika förändringar så som att man dels som lärare får gå utanför det traditionella och dels ett större engagemang av andra människor. Det viktigaste är inte att det finns ett särskilt ämne om emotionell kompetens utan mer hur lärdomar ska förmedlas (Goleman, 1995). Anki använder sig av sina giraffer i detta sammanhang med syftet att skapa ett trevligt klimat i klassen där eleverna ska uttrycka jag-önsknings istället för att det ska spridas förbud. Förmodligen så finns det inga andra områden där lärarens kompetens har en så viktig roll. Då läraren själv ska agera förebild och visa på emotionell kompetens (Goleman, 1995). Om skolans och lärarens roll säger Sol-Britt så här, "Man ska lära sig hur man ska leva sitt liv... det är nyckeln". För att kunna arbeta som Sol-Britt (även de övriga pedagoger vi intervjuat) gör, så tror vi att det är en självklarhet att man utgår från barnen men också att man använder sig av lek och figurer i undervisningen. Detta för att kunna komma åt alla barn på deras sociala nivå.

6.4 Slutord

Det här arbetet har gett oss en insikt i hur man kan använda sig av figurer i undervisningen samt vilka effekter dessa figurer kan ha på eleverna. Enda nackdelen vi kunde finna med att använda sig av detta verktyg var tidskrävande och att det även krävde mer energi och fantasi av pedagogen. Men detta kan ses som en utmaning och ett sätt för oss som blivande pedagoger att utveckla oss vidare. Vi ser många fördelar genom detta arbetssätt. Som vi tidigare nämnt används figurerna, med hjälp av leken, främst till att skapa kommunikation men också för att eleverna ska få en god social kompetens. Vi har funnit stor inspirationskälla i både de pedagoger som vi intervjuat och den litteratur vi tagit del av. När Ester skickade detta mejl till oss så kände vi att, ja, det är figurer vi ska använda oss av i vår kommande undervisning.

Kan det vara så att figurerna (av vilket slag det än är) lever sitt eget liv och ger oss alla, såväl barn som vuxna, möjlighet att vara med och påverka. Man vet ju aldrig helt säkert vad som kommer att hända. Och insikten om att ens egen delaktighet spelar roll kan ju vara mer tilltalande än ett arbete där man enbart utgår från en färdig bok, där alla händelser redan är förutbestämda. Man kan visserligen arbeta med tomrummen - men även där finns ju begränsningar.

När jag ser tillbaka på alla åren med olika barnboksfigurer, så tror jag att vi lagt mer tid på fantasier och egna (barnens och våra) påhitt kring figurerna än på de faktiska händelserna i själva bilderböckerna. Dessa har ju varit en utgångspunkt men inte styrt inriktningen mer än i starten. Som pedagog har man också stora möjligheter att låta figurerna ingå i sammanhang som känns aktuella att arbeta med för tillfället. Detta är ju mycket svårare med färdigköpta läroböcker, som inte alls utgår från ens egen barngrupp.

Kanske är det detta som är en del av poängen; att man känner en större delaktighet, en möjlighet att påverka och en spänning inför en oviss framtid. Mer som livet självt, egentligen, där man inte vet exakt vad som kommer att hända. Har man väl läst en bok, så vet man ju slutet, så att säga. Och tittar man på traditionella läroböcker, så framstår kanske sådana som väldigt förutsägbara och inte särskilt möjliga att påverka. Allt är redan klart och man vet flera veckor i förväg vad man ska göra på varenda lektion. Kanske inte något som skulle få Ahmed att väcka sin pappa halv sju på morgnarna för att inte missa samlingarna...

Vad tror ni?

7. Relevans för yrket

Genom att arbeta med figurer i sin undervisning så tror vi att man lättare kan hjälpa alla elever att uppnå de mål som finns uppsatta för i grundskolans tidigare år. Undersökningen som vi har gjort visar tydligt att arbetssättet med figurer är mycket fördelaktigt för att kunna nå alla elever på deras nivå.

Vi anser att den undersökning som vi genomfört har stor vikt i vårt blivande yrke som pedagog/lärare. I läroplanen framkommer det tydligt betydelsen av att förmedla den värdegrund som samhället vilar på. Det är samt i högsta grad viktigt att gynna till en harmonisk utveckling där vi som blivande pedagoger/lärare ska ge eleverna verktygen som behövs för att de ska kunna utveckla en hög social kompetens. Detta tror vi kan åstadkommas med hjälp av figurer i undervisningen där vi också tror att leken kommer att bli central.

8.Litteraturlista

Böcker

- Britton, Lesley (1992). *Lära genom lek*. Borås: Centraltryckeriet AB
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- EQ – om emotionell intelligens*. (1998). Luleå: Tidningen Skolbarn/FortbildningsFörlagen
- Fahrman, Monica (1996). *Barns känslomässiga utveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Forsberg-Ahlcrona, Mirella (1991). *Ta handdockan, Lek – skapande – fantasi*. Trelleborg: Skogs Boktryckeri AB
- Goleman, Daniel (1995). *känslans intelligens*. WSOY, Borgå, Finland 1998
- Holme, Idar Magne & Krohn Solvang, Bernt (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2007). *Att lära är nästan som att leka Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB
- Kullberg, Birgitta (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur
- Lillemyr, Ole Fredrik (1999). *Lek – opplevelse – laering i barnehage og skole*. AIT Otta AS
- Lindqvist, Gunilla (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Lärarnas Riksförbund (2005). *Läraryboken*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund
- Melhuus, E. Cathrine & Aasebø, Turid Skarre (2007). *Rum för barn rum för kunskap*. Stockholm: Liber
- Nationalencyklopedin* (1996). Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB
- Pedagogisk uppslagsbok (1996). Stockholm: Lärarförbundets förlag, informationsförlaget
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999) *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Sundemo, Ulla & Nilsson, Monica (2004). *Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan*. Göteborgs Universitet: ROSA
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Thomson, John B. (1994). *Lycklig barndom – vad barn behöver de första sju åren*. Västerås: ICA Förlaget

Internet

http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf, FN:s Barnkonvention (1983). *Artikel 31*. Hämtat 2008-12-12

http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskningsmateria2l.pdf, Vetenskapsrådet. Hämtat 2008-12-17

<http://www.ne.se/>, Nationalencyklopedin. Hämtat 2008-12-18

Bilaga 1:

Intervjuguide

Hur använder sig skolpersonalen av figurer i verksamheten?
Anser de att arbetssättet påverkar huruvida eleverna uppnår kunskapsmålen?
Vilka elever gynnas/missgynnas och på vilket sätt?

Utgångspunkter

Läraren

- Bakgrund
- Yrkesår
- Examen
- Kompetensutveckling
- Antal pedagoger i gruppen

Gruppen

- Åldersgrupp
- Gruppstorlek
- Sammansättning (pojkar/flickor, sociala skillnader)
- Olikheter mellan elever (svenska som andraspråk, särskilt stöd)

Arbetet

- Konkreta arbetssätt som används
- Av läraren upplevda fördelar och nackdelar – effekter
- Individanpassning

