

Handdockans kommunikativa  
potential som medierande  
redskap i förskolan



*Mirella Forsberg Ahlcrona*

# Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© *Mirella Forsberg Ahlcrona*, 2009  
ISBN 978-91-7346-665-3  
ISSN 0436-1121

Fotograf: Lars Ahlcrona

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/20889>

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Geson Hylte Tryck, Göteborg, 2009

## Abstract

Title: The puppet's communicative potential as a mediating tool in pre-school

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: the puppet as a tool, activity, motive, interaction, dialog, subjectivisation, mediation and communicative acts

ISBN: 978-91-7346-665-3

A puppet as a tool is a material object, an artefact in which different game-related procedures are incorporated, but not acts or goals involving the use of the puppet. By means of external properties such as appearance, movement and speech, the puppet's actions can give rise to and evoke emotions, thoughts and associations in the spectators. When the puppet's external properties affect the spectators' emotional life, the puppet is ascribed personal properties that can have different meanings in the context. It is first in the relation with a person that the puppet's communicative potential can emerge and it is through communication that the puppet's existence can be acknowledged and developed. Viewed from a historical perspective, the puppet's communicative properties have been utilised for different purposes and in different activities such as the theatre, education, therapy and politics.

In this study, the focus is not on the puppet as a theatre puppet but as a puppet in the everyday life of pre-school. In the empirical section of the thesis, the puppet functions as a starting point for children's interaction, narratives and communication. The research interest is directed towards the content of communicative processes where the puppet is present between the teacher and the children, towards children's ways of expressing the meaning of the puppet as a tool and towards the motives that are generated in the interaction between the puppet and children in different activities. The overall aim of the thesis is to generate knowledge of the puppet's relational, linguistic and action-related potential as a mediating tool for children's communication and learning in pre-school. In what way can the puppet develop as a subject and a driving force in the interaction with children? What is the significance of using the puppet as a mediating tool in pre-school? What communicative processes can be developed between the teacher, the puppet and the children?

Children's communication with the puppet in the everyday life of pre-school is studied here as a part of pre-school's social and cultural practices. The starting

point of the study is an ethnographical research approach, which means that the researcher lives close to the reality studied and follows social processes and relations in different social and cultural contexts. By participating myself in the study, based on the twin roles of teacher and researcher, my intention was to discover, verbalise and generate new knowledge about the puppet as a tool. The study was conducted in a group of children during autumn 2004 and spring 2005. As I chose to be part of the pre-school's context and to shoulder twin roles, the time aspect, the presence aspect and the continuity aspect stood out as fundamental prerequisites of the implementation of the study. The theoretical framework consists of a sociocultural perspective and an activity theory perspective. While the use of tools from a sociocultural perspective is regarded as mediation of knowledge and primarily a collective act, the use of tools from an activity theory perspective is regarded as an individual activity process and a subjective act. The use of the puppet in pre-school involves acts that are both collective and individual in the light of the study's theoretical concepts: language and thinking, dialog and meaning, motive and activity, mediation and tool, communication and context and interaction and "the zone of proximal development".

In this thesis, attention is focused on the content that arises in communication when children spontaneously interact *with* the puppet, *about* the puppet and *because of* the puppet, and this also comprises different dimensions of the puppet's presence in the common communication. The results from the study show how the puppet's communicative potential is generated through processes of subjectivisation, mediation and three-party relationships. The puppet's *relational potential* emerges as a result of children's relation to the puppet, developing sentimental value, generating communicative acts based on knowledge-related and emotional motives and overstepping boundaries between actual and imagined worlds. The puppet's *linguistic potential* emerges when the children communicating with the puppet mediate cultural and social experiences, express their conceptions of knowledge and learning and develop indicative, semiotic and rhetorical functions of language. The puppet's *action-related potential* emerges through the development of three-party relationships, which can also be described in terms of "the zone of proximal development" and "mutual assistance". The puppet's action-related potential also emerges in children's play and through collective and creative acts.

# Innehåll

Förord	
Inledning .....	15
Introduktion .....	19
Kommunikation – förskolans uppdrag .....	23
Dockans användning i förskolan.....	24
Dockan i förskolans styrdokument .....	25
Dockan och kommunikation i förskolan.....	26
Att vitalisera tingen .....	27
Visuell dialog och dockans vilande egenskap.....	28
Dialog och dockans minne .....	30
Dialog och minnet av dockan.....	31
Dockan som kommunikativ potential .....	31
Syfte och frågeställningar .....	34
Avhandlingens disposition.....	35
Kunskapsöversikt om dockan.....	37
Dockans signum – form, rörelse och tal .....	38
Dockans form .....	39
Dockans rörelse .....	40
Dockans tal .....	41
Dockans kropp och själens boning.....	43
Manipulation och animation .....	44
Visuell dialog i dockteatern .....	45
Sammanfattning .....	46
Från tempel till TV .....	47
Världarnas mångfald och dockans framställande form .....	47
Dockan i litteraturen.....	52
Sammanfattning .....	55
Mellan propaganda och pedagogik .....	56
Informell utbildning .....	56
Formell utbildning.....	61
Terapi med dockor .....	68
Klinisk terapi med barn.....	68
Undervisningsterapi med barn .....	69
Politik och dockor .....	70
Dockan i politiken .....	73
Sammanfattning .....	74
Sociokulturell inramning .....	77
Den kulturhistoriska teorin .....	78
Vidareutveckling av den kulturhistoriska teorin.....	82
Språk och tänkande .....	84
Dialog och mening.....	86
Motiv och verksamhet .....	90
Mediering och redskap.....	91
Kommunikation och kontext .....	94

Tredelad relation och tvåvägskommunikation .....	96
Föremål → verksamhetsprocess .....	96
Verksamhet → dess subjektiva produkt .....	98
Samspel och ”den närmaste utvecklingszonen” .....	99
Sammanfattande reflektion .....	103
Metod och genomförande .....	107
Etnografisk ansats .....	109
Att forska inom egen praktik .....	110
Etnografisk process .....	110
Etnografens roller .....	111
Deltagande observation .....	112
Etnografisk fallstudie .....	112
Forskningsetiska överväganden .....	112
Studiens trovärdighet .....	114
Studiens tillförlitlighet .....	114
Studiens generalisering .....	115
Urval och tillträde till fältet .....	116
Förskolan Kastanjen .....	119
Barn och föräldrar .....	119
Gården .....	119
Avdelning Humlan .....	119
Personalen .....	120
En dag på Humlan .....	120
Barnen på Humlan .....	120
Humlans veckoschema under hösten 2004 och våren 2005 .....	121
Dataproduktionens dockor .....	124
Dataproduktion .....	126
Höstens introduktion .....	127
Vårens föreställning och utställning .....	128
Spelteknikens regler och ”den närmaste utvecklingszonen” .....	129
Tillverkning och ”ömsesidig assistans” .....	130
Datainsamling .....	130
Att dokumentera som lärare .....	131
Att dokumentera som forskare .....	132
Skriftliga observationer .....	133
Samtal .....	134
Barnens teckningar .....	134
Fotografering .....	135
Analys .....	136
Analysens begrepp .....	136
Analysens tillvägagångssätt .....	137
Analysens kommunikativa sammanhang .....	138
Resultat .....	141
Introduktion och översikt av resultatet .....	141
Dockan som subjekt och drivkraft .....	142
Dockan utvecklar affektiva värden .....	143



Dockan genererar kommunikativa handlingar .....	146
Dockan överskrider gränser .....	153
Sammanfattning .....	157
Mediering.....	158
Kunskap och lärande .....	159
Kultur och kommunikation .....	164
Sammanfattning .....	173
Tredelad relation och kommunikativa processer .....	174
Lärrollen och kommunikation.....	175
Kommunikativa processer.....	185
Sammanfattning .....	190
Diskussion .....	191
Dockan i ett utbildningssammanhang.....	191
Dockan som kulturell och social återspeglning.....	193
Mediering och samspel <i>med</i> dockan .....	194
Mediering och samspel <i>om</i> dockan.....	195
Mediering och samspel <i>på grund av</i> dockan .....	197
Metodologiska och teoretiska reflektioner .....	199
Lärroll, forskarroll och studiens kunskapsproduktion .....	201
Ordbetydelse och kunskapsproduktion .....	204
Dockan som kommunikativ rättighet.....	205
Ett medverkande förhållningssätt.....	207
Tredelad relation och ”som-seende” .....	209
Avhandlingens vetenskapliga värde .....	211
Förslag på fortsatt forskning .....	211
Slutord.....	213
Summary.....	215
Referenser.....	231



## Förord

*”Great moments are born from great opportunity.”*

Orden tillhör Herb Brooks, den legendariske hockeytränaren från USA vars lag mot alla odds vann OS-guld i Lake Placid 1980, genom att beseгра Sovjets dittills obesegrade lag. Flera av dem som känner mig kommer säkert att överraskas när jag säger att Herb Brooks, i flera avseende och under lång tid, varit en inspirationskälla när det gäller arbetet med avhandlingen. Att komma så långt innebär också för mig ett antal ”great moments”. Exempelvis att målet med resan som påbörjades 1996, är uppnått. Eller att den långa resan äntligen kommit till sin slutstation – för att där upptäcka att själva avhandlingen egentligen ”bara” utgör en biljett för fortsatt resande.

Min egen ”great opportunity” inträffade i januari 2007 då jag blev anställd som doktorand på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Först då fick jag ett helhetsgrepp om den långa resan och först då kunde jag tillåta mig att känna att ett slutdatum verkligen fanns inom räckhåll. Med tanke på att det i forskarvärlden existerar ett annat sätt att förhålla sig till innebörden av tidsåtgångens fenomen, kan två år faktiskt vara lika med *inom räckhåll*.

Att skriva denna avhandling har varit både en personlig utmaning och en krävande process som jag, trots allt, aldrig vill vara utan. Att över tio års tid pendla mellan förskolan/skolan och forskarutbildningen, formade inte enbart min, utan även min familjs tillvaro på ett specifikt sätt. Idag kan jag utan några överdrifter faktiskt sammanfatta min vandring mellan dessa världar som en dans på rosor – ibland på blommorna, ibland på taggarna. När det var som taggigast upplevde jag vändan av tanken att avhandlingen aldrig skulle bli klar. För att skingra vändans fjärilar brukade jag föreställa mig innehållet som jag eventuellt skulle skriva på just denna sida den dag då jag blev klar. Att tänka på det gav lindring och hjälpte mig att ta nästa steg.

”Framgång har många föräldrar” har någon sagt och för min del stämmer det i allra högsta grad. Här vill jag tacka de som mer direkt och på olika sätt bidragit till min avhandling. Inledningsvis mina handledare Silwa Claesson och Ingrid Pramling Samuelsson. Ni har under resans gång fått mig att utveckla både insikt och utsikt när det gäller innehållet och djupet i min avhandling. Exempelvis har era synpunkter i likhet med ”Varför ska jag läsa detta i denna text?” eller ”Hur fick du ihop det?” alltid haft en välgörande

inverkan på mina oslipade tankar. Ni har också, var och en på sitt sätt, lagt grunden till min identitet som forskare och handledare. Tack för det.

Anna Klerfelt, Eva Johansson, Jan Kampman och Eva Hjärne har läst mina texter och kommit med värdefulla synpunkter. Tack för att ni, trots den ordinarie arbetsbördan, ville stödja och uppmuntra mitt arbete. Sven Persson var diskutant på mitt mittseminarium och Inga Wernersson på mitt slutseminarium. Tack Sven och Inga för era konstruktiva förslag, infallsvinklar och synpunkter som fört mitt arbete framåt. Ett särskilt tack till Inga Wernersson för sättet att leda kurser i design, analys och presentation av empiriska arbeten. Kurserna bidrog till att jag vid olika tillfällen kunnat ”ömsa skin” på mina problemställningsfrågor och vetenskapliga formuleringar. Tack också till Berner Lindström som på mitt slutseminarium pekade på aspekter som gjorde att studiens metodologiska horisont kunde vidgas och blicken riktas mot andra möjligheter.

Tillvaron som doktorand på enheten för Barn- och ungdomsvetenskap har också inkluderat andra doktorander och kollegor, lika viktiga när det gäller att klara vardagen. För delad glädje och bekymmer tackar jag Agneta Simeonsdotter Svensson, Zahra Bayati, Torgeir Alvestad och Rauni Karlsson. Tack Ulla Mauritzson, Eva Malmström, Inger Brännberg, Karin Gustafsson, Elisabeth Mellgren, Åke Lennar, Susanne Johansson och Anita Källén som vid behov alltid har kommit med goda råd. Vardagen skulle inte fungerat utan administrativa krafter som sköter och håller ett vakande öga över ”allt det där andra” och livsviktiga i doktorandens tillvaro. Tack för all hjälp och allt stöd som ni haft i beredskap och vänligt erbjudit när jag knackat på, Marianne Andersson, Lisbeth Söderberg, Magdalena Vinni och Ulla-Britt Samuelson.

Varmt tack till Annette Cegrell-Sköld och Ann Bremholm från Frölunda kulturhus. Ert engagemang och stöd när det gäller utlåning av böcker från referensbiblioteket fick fundamental betydelse för avhandlingens teoretiska kunskapsöversikt. På ett motsvarande sätt har Martina Poturiček hjälpt med forskningslitteraturen från Kroatien. Puno hvala!

I många år har mina barn undrat vad mitt arbete egentligen handlar om. Mer precis, om jag verkligen hade ett *riktigt* jobb. För det där med dockor kunde väl ändå inte vara ett riktigt jobb? ”Min mamma jobbar inte, hon bara leker med dockor”, svarade Anna en förvånad och lätt förstummad granne. Mina barn har också växt upp med en mamma som ständigt studerat och de har ibland undrat varför jag måste gå i skolan *hela tiden!* Därför tillägnar jag denna avhandling dig Anna, och dig Amanda. Att skriva den har varit ett *riktigt* jobb.

Lasse, du har varit den som genomgående stöttat, uppmuntrat, renskrivit mina handskrivna texter innan jag blev vän med datorn, jagat litteratur från diverse länder samt diskuterat och inspirerat mitt skrivande. Förutom det har dina talanger som trollkarl i ekonomi under många år klarat oss från att uppslukas av verklighetens svarta hål. Och nu är vi här. Du ska veta att mina *great moments* tillhör lika mycket dig.

Avslutningsvis, ett stort tack till barnen på Humlan. Så roligt vi hade! Så många spännande tankar ni lyckades ”ställa till med” hos mig! Att trots ett långt yrkesliv kunna uppleva frågor som gör en mållös kändes verkligen som en bekräftelse på ömsesidig utveckling, men också på att lärande pågår hela tiden. Sist, men inte minst, vill jag tacka mina kollegor på Humlan för intressanta diskussioner och den spännande tid som vi haft tillsammans.

Göteborg i augusti 2009

Mirella Forsberg Ahlcrona



# INLEDNING

I samband med denna avhandling blev det tydligt för mig att erfarenheter som inkluderar dockan och dockteatern tidigt påverkat min professionella bakgrund och därmed på olika sätt skapat förförståelse för innehållet som behandlas i denna avhandling. Av det skälet anser jag det vara av vikt att inledningsvis till viss del klargöra för läsaren hur denna förförståelse utvecklats, vad den består av samt hur denna påverkat och format mina motiv att skriva. Denna beskrivning kan även betraktas som en illustration av hur kunskaper, färdigheter och erfarenheter som finns om dockan och dockteatern, förs vidare genom olika verksamheter och görs tillgängliga för nya generationer.

Dockor och dockteatern har varit en del av min tillvaro sedan jag var barn och gick i förskolan i Kroatien. Utöver förskolans egna föreställningar som syftade till att inspirera och utveckla förskolans praktik, var det brukligt att vi barn fick se minst en föreställning per år på den ”Stora dockteatern” – en benämning för olika statliga dockteatrar med repertoar året om. Det som visades på Stora dockteaterscener, till exempel under december månad, handlade oftast om folksagor eller klassiska sagor och mitt bestående intryck av dessa föreställningar är att allt var så vackert.

Min mamma tillverkade dockor hemma. Hon var lärare i grundskolan och ledare för skolans dockteater inom ramen för elevens val. Då och då kom andra lärare hem till oss för att tillverka dockor och jag fick lov att hjälpa till. Det hände ibland att någon av lärarna lyfte på dockans huvud, vände det mot mig och frågade: ”Tittar den på dig?” Frågan avsåg dockans blick och om jag tyckte att dockan inte ”såg” mig utan bara stirrade, fortsatte läraren att arbeta vidare med dockans ögon tills blicken kom fram. Jag lärde mig tidigt att se skillnaden mellan de dockor som hade en blick och de som inte hade det.

Under min förskolläro- och lärutbildning (1970-1973) var dockteater ett eget ämne uppdelat i teori, metodik och praktik. Inom den teoretiska delen studerades dockteaterns historia och modern dockteatermedia. Metodiken handlade om barnlitteratur, musik och egna improvisationer som ett underlag för dockans tillämpning i förskolan. Praktiken omfattade spelteknik, grundläggande spelformer (monolog, dialog, dans och pantomim) samt tillverkning av dockor i olika material. Kommunikation mellan dockan och barn i förskolan behandlades i utbildningen som estetiska, poetiska, musikaliska och intellektuella upplevelser och erfarenheter. Att som student

se och recensera en dockteaterföreställning per termin var obligatoriskt. Däremot var det frivilligt att utöver utbildningens ordinarie program, fördjupa sig inom estetiska områden. Fördjupningen innebar en form av pedagogisk profilering och kallades ”högre yrkeskompetens”. Jag blev förskollärare med högre kompetens i språk och musik med handdockan som pedagogiskt hjälpmedel.

På dockteaterpedagogutbildningen (1973-1974), som var en påbyggnadsutbildning, låg fokus på spelarens egen kommunikativa utveckling i samspel med dockor och i relation till olika verksamheter så som utbildning, teater och terapi. Med utgångspunkt i respektive verksamhet övade studenterna att förhålla sig till dockan och använda den som ett redskap i sin kommunikation med barn. Som examensarbete på påbyggnadsutbildningen valde jag att skriva om blyga barns möte med dockan i förskolan och deras olika sätt att i samspelet med dockan utveckla sin kommunikation.

Min allra första förskollärartjänst var i Zagreb och att jag skulle ingå i förskolans egen ”Lilla dockteater” var självklart. Som en form finns Lilla dockteatern fortfarande kvar inom den kroatiska förskolan. Lilla dockteatern består av förskolans egna lärare med uppgiften att skapa och spela föreställningar som anknyter till innehållet i förskolans verksamhet. I december 1973 spelade till exempel jag och mina kollegor musiksagan ”Peter och vargen” av Sergei Prokofiev för samtliga 300 barn på förskolan. Att vara med i förskolans egen dockteatergrupp och spela för barn kändes viktigt – eftersom jag själv mindes, och fortfarande minns, några av föreställningarna från min egen förskoletid, såg jag på det som ett bidrag till något som barn kunde minnas i framtiden.

Våren 1974 flyttade jag till Sverige. I samband med att någon byter land, språk och kultur, talas det ibland om kulturkrock. Då jag började arbeta på en förskola 1974, upplevde jag en sådan kulturkrock just när det gällde dockans ställning i förskolan. Förskolan hade fyra avdelningar, men ingen av lärarna använde sig av dockan i sitt arbete med barnen, det fanns ingen uppsättning av dockor vare sig för barn eller för vuxna, och ingen egen dockteatergrupp heller.

Genom fortsatta kontakter med kollegorna i Zagreb, har jag kunnat följa förändringarna som pågår i Kroatien när det gäller synen på dockans användning i förskolan. Till exempel från det att religiösa inslag aldrig



tidigare förekom i förskolan, till att kyrkliga högtider sedan 1992<sup>1</sup> ingår i förskolans verksamhet och dockor används för dramatisering av bibliska berättelser. I mån av tid fick jag lov att delta på mina kroatiska kollegors fortbildningskurser, så kallade pedagogiska seminarier. På så sätt kunde jag komma i kontakt med aktuell forskningslitteratur i ämnet samt ta del av, och följa utvecklingen. När det gäller dockans användning i förskola och skola i Sverige, har jag under årens lopp och i samband med olika projekt kunnat utbyta erfarenheter med många kollegor.

Mina grundläggande kunskaper om dockans möjligheter och själva förhållningssättet när det gäller dockans användning i arbetet med barn bottnar således i den kroatiska utbildningen – men det är i den svenska förskolans och skolans praktik som min yrkesroll, mitt arbetssätt och mina erfarenheter av dockans användning, utvecklats och formats.

Önskan om att fördjupa mina erfarenheter om dockans betydelse i förskolan och insikten om att det är möjligt att närma sig frågan på ett annat och nytt sätt, är sprungna ur min samlade pedagogiska erfarenhet. Jag insåg successivt att området skulle kunna belysas på ett systematiskt vetenskapligt sätt och med mig i rollen som forskare.

---

<sup>1</sup> 1992 godkände Ministeriet för utbildning införande av religiös fostran som en del av förskolans pedagogiska verksamhet. Kyrkan var, innan kriget började 1991, åtskild från staten och betraktades som privat angelägenhet. 1995 slutade Balkankriget och Kroatien erkändes av FN som suverän stat. I samband med självständighetsförklaringen blev den katolska kyrkan Kroatiens statskyrka och kristendomsundervisning infördes som en del av det obligatoriska utbildningssystemet.



# INTRODUKTION

Hur barn lär språk och kommunikation uppmärksammas och fokuseras allt mer i dagens samhälle, eftersom forskning pekar mot att utveckling och lärande är relaterade till barns språkliga och kommunikativa förmågor och färdigheter (Nelson, 1989,1996; Vygotskij, 1986; Wells, 1987). Att finna former och skapa förutsättningar att arbeta med språk och kommunikation i tidigare åldrar utgör därför en viktig aspekt för pedagogisk forskning att utveckla. I linje med detta fokus på språk och kommunikation, är avhandlingens övergripande syfte att generera kunskap om dockans kommunikativa potential och betydelse som redskap för kommunikation och lärande i förskolan. Med dockan menas olika former av dockor så som marionettdocka, stavdocka och handdocka. Dessa beskrivs i avhandlingen på ett mer utförligt sätt. Med potential relaterad till dockan, menas i denna studie ”inneboende” egenskaper och möjligheter som knappast kommit till uttryck i annan forskning. Till exempel, vad händer under, eller bakom, eller utöver det omedelbart observerbara i dockans medverkan och samspel med barn? Varför kan barn fångas av, och uppskatta en docka? För att den är magisk? Var finns i så fall det magiska? I spelarens hand? I dockans estetik? I det som dockan säger och gör? I själva mötesögonblicket? Hur kan innehållet i dockans dragningskraft urskiljas och förklaras?

För att undersöka dockans kommunikativa potential och betydelse, fokuseras i denna studie både verbala och fysiska handlingar som genereras i samspelet mellan lärare, docka och barn. Som utgångspunkt och stöd i denna process väljer jag två närbesläktade men ändå olika teoretiska perspektiv, det sociokulturella och det verksamhetsteoretiska (Leontiev, 1977; Säljö, 2000; Vygotskij, 1978; Wertsch, 1985). Medan användning av redskap ur det sociokulturella perspektivet betraktas som mediering av kunskap och huvudsakligen en kollektiv handling, betraktas användning av redskap ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv som en individuell verksamhetsprocess och en subjektiv handling. Dockans användning i förskolan omfattar handlingar som är både kollektiva och individuella och innebär en social delad aktivitet.

Förutom att vara ett fysisk redskap kan dockan även utgöra ett kulturellt och symboliskt redskap. Med kulturella redskap avses inte enbart fysiska artefakter – verktyg, utan även intellektuella, språkliga och symboliska, till exempel skrift, bilder och gester (Klerfelt, 2007). Dockans användning som ett kulturellt fenomen samt de olika verksamheter som den ingår i, innehåller

tidigare generationers erfarenheter och insikter och beskrivs i avhandlingens kunskapsöversikt. I jämförelse med andra artefakter är dockan inte vilken artefakt som helst eftersom den, genom att visuellt agera som om den var en talande och tänkande varelse, i sin form och med sitt kroppsspråk, kan förmedla och mediera varierande betydelser. Mediering innebär ”förmedlad handling” och är länken med vars hjälp tänkande och föreställningar skapas och växer fram. Med hjälp av medierande redskap som till exempel trafikmärken och datorer, utvecklar människor samtidigt också sitt tänkande, sitt språk och sitt sätt att agera och förhålla sig till omvärlden (Vygotskij, 1978; Wertch, 1991). Användning av redskap kan därmed skapa nya och utökade intellektuella och praktiska möjligheter för att förstå och handla i omvärlden (Säljö, 2005). Mediering och redskap behandlas mer ingående i avhandlingens teoridel.

En docka som redskap är ett materiellt föremål, en artefakt i vilken olika speltekniska tillvägagångssätt är inbyggda, men det är däremot inte handlingar eller mål med dockans användning. Betraktat ur ett historiskt perspektiv har dockans kommunikativa egenskaper brukats i olika syften och inom olika verksamheter, så som teater, utbildning, terapi och politik (Blumenthal, 2005; Hamre, 1992; Helgesen, 1999; Kaplan, 2005), vilket också behandlas längre fram i avhandlingen.

Det sociokulturella perspektivet understryker att läraren spelar en särskilt viktig roll i barnets kommunikation med omvärlden (Broström, 1993,1996; Lillemyr, 2002). Utbildning är enligt Lev Vygotskij (1986) en social praktik där olika former för medagerande och samarbete mellan lärare och barn utgör själva kärnan i undervisningsprocessen. Interaktionen mellan lärare och barn där dockan medverkar, samt barns delaktighet i den kommunikativa processen, utgör i denna studie grundläggande förutsättningar när det gäller att urskilja dockans potential och betydelse för barns kommunikation och lärande. Barns kommunikation med dockan i förskolans vardag studeras här som en del av verksamhetens sociala och kulturella praktiker.

Det är först i relation till någon person som dockans kommunikativa egenskaper kan framträda och det är genom kommunikation som dockans existens kan bekräftas och utvecklas. Genom yttre egenskaper så som utseende, rörelse och tal kan dockans agerande framkalla och väcka

åskådarnas känslor, tankar och associationer. Henryk Jurkowski<sup>2</sup> (1988) och Steve Tillis<sup>3</sup> (1992) menar att när dockans yttre egenskaper berör åskådarnas känsloliv, tillskrivs dockan personliga egenskaper som kan få olika betydelser i sammanhanget. I denna avhandling relaterar dockan till läraren och barnen på avdelningen "Humlan" och i kommunikationen som uppstår framträder dockans specifika egenskaper, nämligen, att till synes agera som om den var "på riktigt". På så sätt framstår dockan som om den var en egen person, ett subjekt. Det är också på det sätt som jag förhåller mig till dockan i avhandlingens text. Att skriva om dockan som subjekt och att ge den agens, innebär således inte ett stilistiskt drag utan ett sätt att tala om dockan så som den kan uppfattas och upplevas av betraktaren.

Studien tar sin utgångspunkt i etnografisk forskningsansats (Hammersly & Atkinson, 1995) som innebär att forskaren lever nära den studerade verkligheten samt följer sociala processer och relationer inom olika sociala och kulturella sammanhang. Denna avhandling är mer precist en etnografisk fallstudie i vilken dockans användning studeras i relation till förskolans sociala och pedagogiska kontext (Merriam, 1994).

Den empiriska delen omfattar sammanlagt elva månaders vistelse i en barngrupp där jag var anställd på deltid som vikarierande förskollärare. Min intention var att som lärare skapa och utveckla en miljö där dockan skulle användas kontinuerligt, såväl av mig som av barnen. Vidare var tanken att mot bakgrund av dockans medverkan i planerade aktiviteter, fånga barns *spontana* uttryck och upplevelser avseende dockan i andra sammanhang, det vill säga *vid sidan om de planerade aktiviteterna*. Vad menas här med spontant? Förskolans verksamhet och förskolans kulturella inramning innebär en sammanflätning av situationer i vilka barn kan medverka på olika sätt. I de av lärare planerade situationerna, förväntas barn medverka aktivt genom att rikta sin uppmärksamhet mot det som lärare presenterar. I de oplanerade situationerna, även kallade fria, kan barn själva välja formen, innehållet och graden av sin medverkan. Med spontant menas i denna studie att barn självmant tar initiativ att tala om dockan utan att vara uppmanade till det. Exempelvis när barn undrar och vill samtala om något som dockan tidigare sagt eller gjort i samlingsen, men själva samtalet utspelar sig medan vi är ute på gården och gör annat.

---

<sup>2</sup> Henryk Jurkowski är professor vid Bialystock section of the State Superior Theatre School in Warsaw, och en av främsta teoretiker inom dockteaterkonsten.

<sup>3</sup> Steve Tillis är professionell dockteaterspelare och lektor i drama, teater och konst vid Stanford University, California.

Det tillhör inte vanligheten att forskaren själv är medskapare till det innehåll som på samma gång utgör underlag för dataproduktion. Undantag finns inom aktionsforskningen och inom Design Research-forskningen. Varför inte aktionsforskning? Varför inte Design Research? Frågan är på sin plats med tanke på min dubbla roll som forskare och lärare. Ett viktigt syfte med aktionsforskning är att förbättra praktiken som studeras men också att forskaren samtidigt skaffar sig kunskaper om vad som händer under arbetets gång (McNiff, 1991; Rönnerman, 1998; Tiller, 1999). Design Research är en interventionell forskningsinriktning som i utbildningssammanhang syftar till att utveckla lärandemiljöer oftast med utgångspunkt i identifierade svårigheter. Forskaren tar sin utgångspunkt i en kombination av teoridrivna frågor och autentisk praktik, och förväntas utveckla innovativa undervisningsmetoder (Brown, 1992; Collins, 1992). Alltså är det praktikerna och inte forskaren som formulerar de frågor som ska studeras. Min grundläggande fråga som forskare handlar om att *upptäcka* dockans potential som medierande redskap och studiens utgångspunkt baseras inte på önskan att i samråd med andra lärare, eller i något specifikt avseende, förbättra praktiken. Av det skälet anser jag att den etnografiska forskningen erbjuder andra möjligheter att med en öppenhet komma fram till svaret på min forskningsfråga. Samtidigt är jag faktiskt både forskare och lärare, jag forskar på min egen praktik och dessutom är det jag själv som skapat underlaget för det jag vill beforska. I sig kan detta te sig problematiskt samtidigt som det är en fördel, då jag har en unik inblick i verksamheten. Genom att fånga och observera innebörder som barn *spontant* ger uttryck för i kommunikationen angående dockan, samt de aktiviteter som dockan ger upphov till, var min förhoppning att dockans kommunikativa potential som redskap kunde urskiljas, beskrivas och definieras.

Genom att granska och beskriva min dubbla roll i förhållande till fältet och till syftet med forskningen, har jag i avhandlingen, så långt det låter sig göras, klargjort och tydliggjort min forskarroll. Min dubbla roll som lärare och forskare, kommer därför att behandlas såväl i avhandlingens teoridel, som i metoddelen. Det hade förmodligen varit lättare för mig som forskare att observera hur någon annan gör och därefter beskriva dockans betydelse för barn och för verksamheten, men det jag ville pekade mot något annat som från början var svårdefinierat och under ett initialt skede, ännu saknade sin form. Därför valde jag att rikta all min uppmärksamhet mot det innehåll som uppstår i växelverkan när barn *spontant* samspekar med dockan, om dockan och på grund av dockan.

## Kommunikation – förskolans uppdrag

Kommunikation, från latinets *communicare*, betyder att gemensamt dela, att meddela. Det innebär också överföring och tolkning av budskap genom tal, språk, gester, eller redskap (Dimbleby & Burton, 1997; Wertsch, 1985). Man kan även kommunicera en känsla, en erfarenhet eller en handling. Kommunikation som människans grundläggande aktivitet, sker genom samspel (Dysthe, 2001; Vygotskij, 1986). Utmärkande för samspel och sociala relationer i förskolan är att relationen mellan lärare och barn handlar om en lärande relation med syfte att vidga barnets möjligheter, alltså är relationen till för något mer än relationen i sig självt (Brodin & Hylander, 1999; Klein, 1989). Samspel kan, utöver det relationella, därmed betraktas som ett sätt att uppnå något annat, till exempel att optimera barns möjligheter att lära och utveckla sina kommunikativa och språkliga förmågor. Sett ur det perspektivet, får samspelet i sig betydelse för barns utveckling och lärande.

Dagens förskola, med sin verksamhet för barn i åldrarna 1-5 år, utgör det första steget i samhällets utbildningssystem för barn och ungdom från 1-16 år (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, 2006). Att utveckla barns språk och kommunikation är en del av förskolans uppdrag. Förskolans läroplan, *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet, 2006) ger lärarna i uppdrag att utveckla barns språk och kommunikation genom olika samspelsformer, som till exempel musik, rörelse, bild och drama, dock utan vägledning för hur detta ska genomföras eller vad dessa former kan innehålla. Därmed lämnas ansvaret åt varje enskild lärare att i samverkan med andra lärare (i till exempel arbetslaget) utforma ett arbetssätt och söka ett innehåll som leder till att barn lär språk och kommunikation i olika sammanhang. Förskolans arbetslag förväntas i sin verksamhet skapa förutsättningar för barn att genom delaktighet och gemenskap utveckla olika sociala interaktioner, där språket och språkliga handlingar spelar en viktig roll (Björklund, 2008; Gustavsson & Mellgren, 2005). Vidare förväntas arbetslaget möjliggöra för varje barn att genom faktiska och praktiska aktiviteter utveckla kommunikation som en förmåga, som en färdighet och som ett kunnande i samspelet med andra. Till exempel att barn tidigt får öva sig att föra ordet en längre stund eller att öva sig att tala med ett språk som är oberoende av situationen (Eriksen Hagtvét, 2002). Kommunikation i förskolan kan också betraktas som ett uttryck för delaktighet och demokratisk fostran (Emilson, 2008), eller som en möjlighet för barn att utöva demokratiska värden i vardagen – att ta ansvar, att visa omsorg och att visa respekt (Karlsson, 2009).

Av förskolans läroplan framgår alltså klart att kommunikation är en viktig del av förskolans uppdrag och den beskrivs utifrån en handlingsdimension – dels när det gäller innehållet i verksamheten, kommunikation i uppdrag, dels när det gäller förhållningssättet som innehållet mellan vuxna och barn kommuniceras på, kommunikation som uppdrag. I förskolans läroplan *Lpfö 98* betraktas kommunikation som olika uttrycksformer, som tal- och skriftspråk samt ett redskap för barns fostran, utveckling och lärande. Således utgör språk och kommunikation enligt styrdokument, på samma gång både mål och medel för individens lärande och kunskapsutveckling.

## Dockans användning i förskolan

I denna avhandling fungerar dockans användning som en utgångspunkt och ett verktyg för kommunikation mellan lärare och barn samt mellan barn och barn i förskolan. Dockan fungerar också som motiv för olika aktiviteter och olika former av samspel där dockans användning genererar verbala och fysiska handlingar. Både det verbala och det fysiska finns (också) i mänskliga handlingar och hur dessa handlingar medieras är det centrala i ett sociokulturellt perspektiv. För att kunna urskilja och definiera dockans kommunikativa potential i relation till innehållet som uttrycks i den kommunikativa processen mellan dockan, läraren och barn, använder jag mig, som nämnts, av Vygotskijs (1978, 1986) teoretiska grundantaganden där mellanmänskliga relationer, språk och kommunikation ses som grundläggande för människans utveckling. Synen på människans fysiska handlingar ur ett sociokulturellt perspektiv handlar inte enbart om vad man gör och vilka redskap man använder utan även om vad som händer i den växelverkan som uppstår och utvecklas mellan människa och redskap i den gemensamma verksamheten. Detta undersöks mer ingående av Aleksej Leontiev (1977) inom verksamhetsteoretiskt perspektiv. I denna studie undersöks ett föremåls kommunikativa potential och betydelse som redskap i förskolans kontext, vilket innebär att föremålet/dockan används på ett visst sätt inom ramen för en specifik verksamhet. För att kunna förstå vad som händer i den växelverkan som uppstår mellan docka och barn, och i de handlingar som genereras, använder jag mig alltså här av ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.

Dockan utgör ett kulturellt fenomen. Hur man betraktar den och hur den används till exempel i utbildningen, skiljer sig mellan olika länder (Berggraf Sæbø & Flugstad, 1996; Majaron & Kroflin, 2002). Inom svensk förskola används dockor sporadiskt och av vissa lärare. Lärarna i olika studier anser att



dockan är ”bra att ha i förskolan” – för att barn till exempel lättare kan koncentrera sig i samlingen och lyssnar bättre (Forsberg Ahlcrona, 1997), eller att barn blir mer spontana när dockan är med, vilket uppfattas som positivt, eftersom den som håller i dockan (i samlingen) kan uppleva annorlunda gensvar hos barn än, den kanske gör, i vanliga fall (Rubinstein Reich, 1993). Att barn kan träna språket med dockans hjälp eller att den är bra att använda för att lösa konflikter, är ytterligare argument som framförs, för att förklara varför dockan används (Ingelman, 2002; Rasmusson & Erberth, 2008). Exemplet pekar på olika aspekter av dockans användning i förskolans verksamhet, men de pekar också på att dockor är knutna till vissa aktiviteter och när de används, är det huvudsakligen av lärarna själva. Att det förhåller sig på det viset handlar inte om att lärarna skulle vara ointresserade av att vidareutveckla dockans användning. En faktor som missgynnar lärarnas bruk av dockan är med stor sannolikhet avsaknaden av grundläggande kunskaper om dockan och dockans möjligheter i lärarutbildningen. Då jag inledningsvis beskrev min egen utbildning berördes kortfattat vad som under min utbildningstid räknades till det som avses med grundläggande kunskaper för dockans användning. Dessa kunskaper är fortfarande aktuella betraktat ur ett internationellt perspektiv (Bernier & O’Hare, 2005; Dolci, 2000; Hunt & Renfro, 1982). Min avsikt här är inte att försöka jämföra innehållet i olika utbildningssystem, utan här endast konstatera att i svensk förskola används dockor inom ramen för en yrkesutövning utan att utövarna vare sig har en gemensam, eller en grundläggande kunskapsplattform, som utgångspunkt för sitt agerande. Dockans ställning i förskolan samt tillämpning och utveckling i förskolans praktik, påverkas således av detta.

## Dockan i förskolans styrdokument

Att dockor används i dagens förskola beror huvudsakligen på engagerade pedagoger men det beror också på dockans pedagogiska berättigande i förskolans tradition (Simmons-Christenson, 1991). Användning av dockor i förskolan har uppmärksammats i förskolans tidigare styrdokument. *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987:3) omnämner dockan och dockteatern under ”drama” och ”det dramatiska skapandet”:

Dockor, enkla handdockor eller stavfigurer, leksaksdjur och annat lekmaterial kan stimulera till organiserad *dockteater*. Formerna för teaterframställning är i hög grad beroende av barnens egna intentioner och personalens insikt om vad som är rimlig ambitionsnivå (a.a., s. 37).

*Lära i förskolan* (Socialstyrelsen, 1990:4) behandlar innehåll och arbetsätt för de äldre förskolebarnen. Under rubriken ”Dockans magiska kraft” beskrivs dels handdocksspelets möjligheter att utveckla barns språk, berättande och sociala relationer, dels vuxnas betydelse i själva processen:

För att handdockspel ska utvecklas i en barngrupp fordras också att barnen får stöd av personalen. Att få tillverka sin egen docka ger barnen en särskild känsla av samhörighet med den. Känslan förhöjs av insikten att det är genom barnet som dockan får liv. Den vuxne måste visa och lära vad dockan kan göra med barnets hjälp. Hon måste ge barnen tekniker så att dockan kan gå, sitta och uttrycka känslor med rörelser och tonfall. /.../ När barnen spelar upp någon berättelse tillsammans behöver de återigen stöd. Bara en docka kan tala åt gången och de som inte talar måste vara stilla, annars blir handlingen svårbegriplig för de andra barnen. Genom att barnen sett de vuxna på avdelningen spela och genom att någon vuxen medverkar i början lär sig barnen att hantera spelsituationer. De behöver också oftast stöd med att förenkla och förkorta de sagor och berättelse som spelas upp (a.a., s. 114).

Sannolikt är detta första gången som en svensk officiell text riktad mot förskolan understryker vuxnas roll och medverkan som en förutsättning för att barns spel med dockor skall kunna vidareutvecklas. Att vuxnas kunskaper i spelteknik underlättar för barn att på sikt själva hantera spelsituationer, samt att barn behöver vuxna både som medspelare och som förebilder, framgår tydligt av texten.

I förslaget till förskolans nuvarande läroplan *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet, 2006) *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) omnämns vare sig dockor eller dockteater. När så dockans användning i dagens förskola inte anges i förskolans styrdokument, och med tanke på att dockor i ännu mindre omfattning än tidigare förekommer i lärarutbildningen, finns risk för dockans officiella osynliggörande. Därmed påverkas även synen på själva dockan – från att i vissa styrdokument och officiellt varit ett hjälpmedel för utveckling av barns kommunikation i förskolan, till att överlämnas åt den enskilda lärarens entusiasm eller hängivenhet.

## Dockan och kommunikation i förskolan

Vygotskij (1986) betraktar utbildning som en möjlighet att skapa nya former av tänkande genom undervisningens sociala organisation, där relationen mellan lärare och barn innebär en specifik form av samarbete. Kontinuerlig användning av dockan i förskolan innebär ett samarbete i vilket lärarrollen skiftar mellan olika kommunikativa handlingar: att spela bakom scenen och vara en docka, att agera öppet framför barn med dockan, att i andra

sammanhang samtala om dockan som om den vore en egen person samt att för övrigt fungera som en ”vanlig” lärare. Således ”formulerar” användning av dockan olika förväntningar på lärarens kommunikativa handlingar med barn. Sociala praktiker i förskolan består bland annat av ett pedagogiskt förhållningssätt som avser lärarnas förväntade sätt att som individer förhålla sig till verksamheten (Ekström, 2006; Johansson, 2003, 2004; Nordin-Hultman, 2005). Sett ur det perspektivet, med Vygotskijs ögon, kan lärarnas syn på dockans användning och själva användningen i förskolans vardag, betraktas som ett sätt att förhålla sig till barnens möjligheter att vidga sina kommunikativa erfarenheter och därmed även utveckla sin egen ”verktygslåda” för kommunikation. Det kan också vara ett sätt att utveckla lärarens samspelsförmåga och vidga lärarens kommunikativa repertoar, och till att skapa interaktion av dialogisk karaktär.

### Att vitalisera tingen

Vitalisering av de föremål som används tillsammans med barn laddas, enligt Daniel Stern (2003), med känsloupplevelse och minnet av relationen till den som hanterade föremålet, det vill säga det är relationen som levandegör föremålet. Vitalisering av tingen räknar Stern till de handlingar som utvecklar och stärker en relation mellan vuxna och barn och bidrar till utveckling av barns intersubjektivitet – genom att barn och vuxna delar fokus för uppmärksamhet, att de delar avsikter och att de delar affektiva tillstånd blir deras handlingar på samma gång yttre och inre, emotiva och kognitiva.

Rajko Glibo<sup>4</sup> (2000) beskriver vitalisering av tingen ur ett omvänt perspektiv – medan Stern anser att det är relationen som levandegör föremålet, menar Glibo att det är föremålet som levandegör och utvecklar relationen. I båda fallen finns föremålet mellan den vuxne och barnet och själva användningen skapar ett sätt att kommunicera och vara tillsammans med varandra. Relationen som skapas mellan dockan och barn i förskolan består enligt Vlasta Pokrivka<sup>5</sup> (1996) av samspelet mellan estetisk sensibilitet och estetisk mottaglighet. Glibo (a.a.) talar om dockans synliga och osynliga

---

<sup>4</sup> Rajko Glibo är professor vid Zagrebs Universitet, Kroatien, inom området media, kultur och teater. Han har initierat studier på temat scenisk verksamhet och teaterkultur i förskolan.

<sup>5</sup> Vlasta Pokrivka är lärarutbildare och dockteaterpedagog. Har undervisat i drama och dockteater på Pedagogskolan i Zagreb. 1974 grundades under hennes konstnärliga ledning dockteatergruppen ”Kvak” den första med tydlig pedagogisk inriktning. ”Kvakprincipen” bygger på mosaikformen där ett tema bearbetas genom flera självständiga scener och där musik, sång, dans, poesi och humoristiska inslag fyller viktig funktion.

komponenter i relationen med barnen. Båda två syftar på dockans kommunikativa dimensioner men de uttrycker sig på olika sätt: estetisk sensibilitet eller synliga komponenter avser hos båda dockans form och färg, rörelse och tal medan med estetisk mottaglighet eller osynliga komponenter avses det som dockan framkallar hos ett barn under pågående samspel, men också efteråt i form av minnesupplevelser, associationer, tankar och känslor.

Relationen som utvecklas genom användning av föremålet innebär mer än bara ett sätt att vara tillsammans med varandra, anser Leontiev (1977) som menar att i den växelverkan som utvecklas mellan föremålet och verksamheten, uppstår ett spänningsförhållande mellan föremålets grundläggande egenskaper och de funktioner dessa kan få i handlingen. Leontiev menar att energi som skapas i handlingen framkallar något kvalitativt nytt i den gemensamma relationen. Vidare, genom att växelverkan mellan föremålet och handlingen/verksamheten befinner sig i konstant förändring utvecklas också individens förmåga att kommunicera på ett kvalitativt nytt sätt. Applicerat på dockans användning innebär det att dockans grundläggande egenskaper, att kunna framstå som levande i samspelet med sin spelare, kommer först till uttryck i dynamiken som uppstår genom dockans fysiska och verbala förutsättningar. I den ömsesidiga relationen som utvecklas, skapas förutsättningar för spelarens kommunikativa förmåga att förändras på ett kvalitativt nytt sätt. Barn kan upptäcka ett annat sätt att leka, eftersom med dockan på handen agerar barnet som två personer på samma gång. I leken mellan dockan och barnet händer ibland att dockan faktiskt överraskar med vad den kan "få för sig" att säga och göra, vilket kan skapa motivation att leka vidare.

### Visuell dialog och dockans vilande egenskap

När dockans agerande i teatern skapar ett uttryck som kan möta eller beröra åskådarens eget tanke- och känsloliv skapas enligt Uno Koshiro (1990) en visuell dialog. Det handlar om dockans förmåga att förmedla innehållet och innehållets relevans för åskådaren. Dockans agerande i teatern går ut på att dockan framställer ett i förväg bestämt innehåll och genom rollen som gestaltas kan dockan inspirera, förundra, beröra och ibland uppröra publiken. Dockan kan lämna intryck och uppnå en visuell dialog utan att "själv" egentligen veta något om sin publik – och publiken förväntar sig inte heller att

dockan ska göra det (Sörenson, 1998, 2001, 2008)<sup>6</sup>. När det gäller barn i förskolan samspekar de oftast med ”sin” docka som ett subjekt eftersom den kan möta deras känslor och tankar för stunden, enligt Gail Haley (1988) och Ida Hamre<sup>7</sup> (1992, 2002, 2004). De menar att dockans subjekt utvecklas i förskolan genom återkommande besök i vilka dockan kan, bland annat, återknyta barns känslor och tankar som den framkallat vid sina tidigare besök. I och med detta innebär också en visuell dialog i förskolan något annat än det som visuell dialog innebär i en teaterföreställning. Som jag förstår det Haley och Hamre beskriver, skapas visuell dialog i förskolan när barns och dockans relation bekräftas. Från att i teatern inta rollen som aktiva mottagare av ett i förväg bestämt innehåll, till att i förskolan aktivt delta och medverka till en ömsesidig relation och till ett gemensamt innehåll. Således skapas visuell dialog i förskolan av innebörder som barn tillskriver dockan i deras ömsesidiga samspel, och när barn i sin kommunikation relaterar till dockan som subjekt. Hur skapas och vad innebär dockans subjekt?

Enligt Leontiev (1977) skapas i mötet med föremål som engagerar ”affektiva komplex” vilket han menar innebär att man tillskriver föremålet emotionella kännetecken, då det visar sig att föremålet har förutsättningar att framkalla emotionella processer. Föremål som engagerar genererar enligt Leontiev behov som kan styra processer i vilka dubbel övergång skapas, dels övergången från föremål till verksamhetsprocess och dels övergången från verksamhet till dess subjektiva produkt. Verksamhetens subjektiva produkt tillkommer alltså i en vidareutveckling av växelverkan mellan föremålet och handlingen i den mänskliga verksamheten. Till exempel när barnet övarraskas av att dockan ”får för sig” att ”hitta på” något. Efter ett tag transformeras handlingen till minnesupplevelser, associationer, tankar och känslor för att slutligen övergå till det som Leontiev kallar föremålets/objektets ”vilande egenskap”. Dockan som artefakt besitter inte i sig vilande egenskap men genom sin dolda egenskap, att kunna framstå som levande i samspelet med sin spelare, har den förutsättningar att utveckla vilande egenskap. Det är spelarens känslor och tankar, önskemål och associationer som får, och således ges betydelse av dockans subjekt, samt byggs in som en del av dockans

---

<sup>6</sup> Margareta Sörenson, Stockholm, är författare, dans- och teaterkritiker i Expressen, specialiserad på dockteater och barnkultur.

<sup>7</sup> Ida Hamre är lektor vid lärarutbildningen i Köpenhamn och en av grundarna till UNIMAs *Puppets in Education* Commission. UNIMA – Union Internationale de la Marionette, bildades 1929 i Prag av några hängivna dockteaterspelare. Idag finns över hundra Unima föreningar i världen med tusentals dockteaterspelare som medlemmar. UNIMA Sverige grundades 1958.

personliga identitet och mening. I praktiken innebär detta att en och samma docka kan få olika personligheter och olika betydelser, det vill säga olika vilande egenskaper, beroende på vem som ”fyller” den med mening och i vilket sammanhang detta sker.

## Dialog och dockans minne

Det är vanligt att en docka i dialog med barn använder ord så som att tänka, fundera, komma ihåg, veta, undra, minnas och glömma, alltså ord som används för att uttrycka människans medvetande och mentala processer (Vygotskij, 1978). Visuell dialog i förskolan tycks också ta sig uttryck i barns uppfattningar om dockans delaktighet i förskolans övriga sammanhang, exempelvis när barn i dialogen med dockan hänvisar till händelser från förskolans vardag och tar för givet att dockan känner till, och minns dessa. Glibo (2000) menar att kontinuerlig användning i vardagen kan medföra att dockan tillskrivs en abstrakt egenskap i form av ett eget minne. Det handlar om ett fenomen som enligt Glibo uppstår när en dockas identitet präglas och formas av närheten till barn och deras vardagsberättelser. Barns föreställningar om dockans minne utvecklas i ett samspel över tid och inbegriper barn och docka samt lärare och docka. När läraren och barn samtalar med varandra med anledning av det som dockan sagt och minns i andra sammanhang, det vill säga när samtalet sker utan dockans konkreta medverkan, bidrar detta till att barn kan uppfatta dockan som egen person med förmågan att tänka och minnas.

Enligt Pokrivka (1978, 1996) handlar interaktionen mellan barn och docka om en process där medskapande genom ömsesidig påverkan är det centrala. I interaktionen där barn lär dockan något nytt kan den ömsesidiga relationen stärkas och genom den, skapas till exempel möjlighet för barn att också utveckla en uppfattning om att dockan har ett eget minne. Dockan kan då med barnens hjälp lära sig något nytt, såsom en ramsa, och därefter i olika sammanhang vet dockan och kommer ihåg denna ramsa. Genom delaktighet i meningsskapande processer med dockan, får barn därmed enligt Pokrivka, möjlighet att konkret uppleva dels en förändring och utveckling av dockans föreställda vetande, dels sin egen förtjänst i själva processen. Barns upplevelse av dockan som i olika sammanhang språkligt kommunicerar och uttrycker eget medvetande, medför enligt Glibo (2000) att dockan antas äga eget minne oavsett vem som håller i den. Glibo ger exempel på vad som händer mellan barn och docka då en annan lärare, än den som brukade ha dockan, använder den istället. I samspelet mellan barnen och deras docka

uppstod förvirring. Orsaken till förvirringen, menar han, berodde på dockans oförmåga att minnas gemensamma händelser, och detta påverkade känslan av deras ömsesidiga relation. Då barn på olika sätt försökte relatera till deras och dockans tidigare gemensamma upplevelser, hade läraren som tillfälligt lånade dockan, av naturliga skäl svårigheter att föra en dialog genom dockan eftersom läraren själv, saknade dessa erfarenheter.

## Dialog och minnet av dockan

När en docka genom sitt agerande och kontinuiteten i användningen, medierar en återkommande handlingskedja, får den, betraktat ur ett sociokulturellt perspektiv, betydelse av en symbol för en aktivitet. Därmed skapas med hjälp av ett redskap, en mening i den institutionella praktiken (Säljö, 2005). Genom att dockan tilldelas uppdrag i vilka dockans funktion tydliggörs, kan relationen mellan docka och barn utvecklas med utgångspunkt i ett visst innehåll och inte enbart utifrån den enskilda lärares personlighet (Kraljević, 2002; Majaron, 2002; Paulsen, 1996; Renfro, 1999). Barn kan som nämnts utveckla föreställningar om att dockan har eget minne, exempelvis utifrån att dockan i egenskap av en egen person kan göra saker i en viss ordning. Dockans användning i så kallade rutinsituationer, utspelar sig i ett sammanhang där alltså både dockan och barn förväntas att bete sig, och också beter sig på ett visst sätt. Till exempel kan en docka användas enbart i matsituationer där uppgiften handlar om att presentera maten. Eller en annan docka som alltid ska vara med då barn vilar. Dessa dagligen återkommande situationer/aktiviteter i förskolan, skapar handlingsmönster i en pedagogisk praktik där barn kan utveckla eget minne av hur en viss docka brukar göra i en viss situation. Barns förväntningar på dockan handlar således om att dockan ska komma ihåg vad den ska göra och hur den ska göra, och inte om att dockan uttrycker hur den "själv" tänker om det som händer i situationen.

## Dockan som kommunikativ potential

Dockans medverkan i utbildningen innebär enligt Glibo (2000) och Hamre (2002, 2004) en aspekt av, och en förutsättning för en dynamisk kommunikativ miljö i vilken dockan betraktas av dem som en av barns kommunikativa rättigheter. Dockans allmänna tillvaro i utbildningssituationer upplevs av Glibo och Hamre som infångad i vissa aktiviteter och i behov av utveckling. De menar att dockan som redskap borde vara mer utåtriktad och mottaglig för impulser från livet utanför förskolan och skolan. Dockan borde

spegla i större utsträckning barn och deras intresse och i mindre omfattning förmedla ämne och lärarnas pedagogiska intentioner. Dockans användning i pedagogiken, påpekar dem, borde sträva efter att handla om något som ännu inte är – men kan bli, skapa potentiella möjligheter och uppmuntra individuell originalitet.

Vid kombination av Glibos och Hamres idéer om dockans kommunikativa förutsättningar med tankar som Elisabeth Nordin-Hultman (2005) uttrycker i sin studie om pedagogiska miljöer och barns subjektskapande, föds nya tankar om dockans kommunikativa betydelse. Dockan kan då betraktas som en del av den fysiska miljöns förutsättningar för lärande och sociala interaktioner i förskolans praktik. Enligt Nordin-Hultman talar och handlar barn inom de möjligheter (och brist på möjligheter) som existerar i ett visst sammanhang eller miljö. Hon menar att i aktiviteterna som miljön erbjuder skapas tillfälle för barn att utveckla motivation och intention som en drivkraft för sina handlingar. ”Man kan alltså säga att man *får* motiv och intentioner därför att man handlar, inte bara att man handlar därför att man *har* motiv och intentioner” (a.a., s. 172). Av Nordin-Hultmans studie framgår det att barns erfarenhet, påhittighet och lärande utgår ifrån, och samspelar med innehållet i förskolans miljö samt tillgången på material som barn kunde ”sätta händerna i”. Nordin-Hultman menar att miljöer och material går att förstå utifrån ett perspektiv av mötesplatser vilka skapar och förmedlar relationer som barn inbjuds och uppmuntras att samspela med, individuellt och i grupp.

Mot bakgrund av de tankar som Nordin-Hultman uttryckte i sin studie betraktas olika spelformer och dockans användning i förskolan dels som kommunikativa möjligheter för barn att *få* motiv och drivkraft för sina handlingar, dels som specifika situationer där barn på olika sätt kan framstå, eller så som Nordin-Hultman uttrycker det ”uppstå”, i samspelet med dockan och med varandra. Förskolan som institutionell miljö har specifika ramar och därmed gränser inom vilka vissa samtal och aktiviteter kan äga rum (Ekström, 2006; Markström, 2007). Frågan uppstår måhända dessa ramar kan vidgas och överskridas med dockan som medierande redskap.

På vilket sätt dockans kontinuerliga närvaro i vardagen avdramatiserar och förändrar barns inställning till dockan, från en spelande artist till en interagerande besökare, undersöks av studier som Pokrivka (1978, 1996) gjort. Den omedelbara närheten är central i kommunikationen mellan barn, docka och lärare anser Pokrivka och menar att en av förutsättningar för dockans agerande i vardagen är att just vara en trovärdig personlighet. Detta



innebär att läraren i dockans identitetsskapande och gestaltning knyter an till egna erfarenheter av det som händer i förskolans vardag och därmed skapar igenkännande.

Även Tamara Hunt och Nancy Renfro<sup>8</sup> (1982) och Renfro (1979) diskuterar dockan som uppträdande kontra medverkande. De beskriver olika former<sup>9</sup> för dockans kommunikativa samspel med barn och skiljer alltså mellan lärarens medverkande och lärarens uppträdande förhållningssätt. De menar att dockans agerande är beroende av att läraren själv är medveten om skillnaden. Kopplat till Pokrivka (1978, 1996), använder således en medverkande lärare dockan som en besökare medan en uppträdande lärare använder dockan som en artist. Med dessa olika förhållningssätt följer även olika sätt att tala med dockan och om dockan, alltså ett visst sätt att använda språket som barn behöver möta för att kunna utveckla ett eget spel med dockan. Hunt och Renfro (1982) menar att lärare ska använda språket som ett didaktiskt redskap eftersom sättet att presentera och berätta om en docka kan inspirera inte enbart barns sätt att gestalta dockan, utan även deras möjligheter att utveckla sin kommunikation med andra barn och dockor.

Följande exempel illustrerar hur ett visst sätt att tala och uttrycka sig används som ett didaktiskt redskap i kommunikation med barn. I sin studie om hur lärare och barn i förskolan samtalar om naturvetenskapliga fenomen, upptäckte Susanne Thulin (2006) att lärare och barn ofta uttryckte sig på ett antropomorfistiskt<sup>10</sup> sätt när de talade om djuren i stubben då djuren tillskrevs tankar, känslor och åsikter. När lärarna uttryckte sig på det sättet, menar Thulin, var det i syfte att få barn att känna, uppleva och förstå händelser och samband i omvärlden. När barnen gjorde det utgick de från sig själva, hur de själva känner och tänker om sina liv. Lärarna i Thulins studie använde sig av antropomorfistiska uttryckssätt i speciella syften – genom att ge djur mänskliga egenskaper och skapa anknytningar till barnens egna liv, kunde läraren rikta barnens uppmärksamhet och därmed förstärka skeenden i situationen. Djurens språkliga förmänskligande kan enligt Thulin innebära ett hinder för barn att utveckla vetenskapliga begrepp och ett vetenskapligt tänkande. Thulin konstaterar att det naturvetenskapliga innehållet riskerar att skymmas till förmån för ett samtal om djuren med mänskliga egenskaper.

---

<sup>8</sup> Tamara Hunt är lärarutbildare och Nancy Renfro är professor vid Theatre University of Hawaii.

<sup>9</sup> Olika spelformer beskrivs mer utförligt under rubriken Formell utbildning.

<sup>10</sup> Thulin hänvisar till grekiskans *anthropos* som betyder människa och *morfe* som betyder gestalt. Således, att uttrycka sig antropomorfistiskt innebär att överföra mänskliga egenskaper på något annat än människor (Thulin, 2006, s. 94)

Förmänskligande språkbruk innebär en förutsättning i arbetet med dockor. Dockans språkliga förmänskligande inklusive byte mellan ett ”där och då-” och ett ”här och nu-perspektiv” gör det möjligt för barn att bygga upp fantasivärldar som de tillfälligt kan vistas i. Perspektivet fyller även en viktig funktion när barn delar med sig av sina erfarenheter och föreställningar i form av en kommunikativ och social handling (Bruner, 1990; Eriksen Ødegaard, 2007; Rodari, 2001; Vygotskij, 1995). Då barn i spelet med dockan förflyttar sig mellan tidsliga och rumsliga former och på så sätt organiserar verkligheten, uppträder ett tidsfenomen som Michail Bakhtin (1988) kallar ”kronotop” ett fenomen som han och Vygotskij (1971) använder sig av i sina metodologiska analyser av litterära konstverk. Kronotopen kännetecknar det mytologiska och det konstnärliga tänkandet och är ett uttryck, särskilt i sagor, för det subjektiva spelet med rums- och tidsperspektiven. Att uttrycka sig kronotopiskt handlar enligt Bakhtin om ett försök att visa fram världen i ett snitt av samtidighet och samexistens där tidsuppdelningarna (tidigare – senare – framtiden) och tidsrelationerna (där och då – här och nu) är dels uttänjande, dels komprimerande. Att uttrycka sig kronotopiskt, till exempel i spelet med dockan, genom att pendla mellan *tidigare* och *senare*, innebär enligt Bakhtin (1988) en särskild föreställning om tiden och i synnerhet om framtiden.

## Syfte och frågeställningar

Användning av dockan i förskolan representerar på ett symboliskt plan en självständig konstform – dockteatern, vilken i sig inkluderar flera former och uttryckssätt så som monolog, dialog, dans, bild och hantverk. Berättande, poesi och dramatiserande med dockan i förskolan kan betraktas dels som former för sociala interaktioner, dels som olika språkliga innehåll och meningsskapande processer, men dessa kan även vara olika sätt att lära om något annat, till exempel om matematiska begrepp (Hamre, 2002, 2004; Helander, 2003; Paulsen, 1992, 1996).

I denna studie fokuseras inte på dockan som teaterdocka, utan på en docka som medverkar i förskolans vardag. Ett sätt att urskilja dockans kommunikativa potential som medierande redskap är att fånga innehållet i barns berättande i samspelet med dockan. Vad handlar deras berättande om? Vilka erfarenheter ger barn uttryck för i sin kommunikation med dockan och genom det de berättar? Berättande kan också vara ett sätt att organisera förståelsen av världen och skapa sammanhang (Bruner, 1990; Eriksen Ødegaard, 2007; Gjems, 2006; van Oers, 2003). Ett annat sätt att urskilja

dockans potential är att fånga hur barn på eget initiativ handskas med dockan i vardagen. På vilket sätt kommunicerar dockan när barn spelar med den? På vilket sätt samspelar barn när de använder dockan? Vad händer i deras ömsesidiga kommunikation och vad händer med lärarens kommunikation?

I avhandlingens empiriska del fungerar dockans användning som en utgångspunkt för barns samspel, berättande och kommunikation. Studiens forskningsintresse riktas således mot innehållet i kommunikativa processer där dockan finns mellan läraren och barnen, mot barns sätt att uttrycka dockans mening som medierande redskap och mot motiven som genereras i interaktion mellan dockan och barn i olika aktiviteter.

Mot bakgrund av detta är avhandlingens övergripande syfte att i en etnografisk studie *generera kunskap om dockans relationella, språkliga och handlingsmässiga potential som redskap för barns kommunikation och lärande i förskolan*. Därav är studiens frågeställningar följande:

- På vilket sätt kan dockan utvecklas som subjekt och drivkraft i samspelet med barn?
- Vad kan dockans användning innebära som medierande redskap i förskolan?
- Vilka kommunikativa processer kan utvecklas mellan lärare, dockan och barn?

Studiens centrala begrepp är dockan som redskap, motiv, verksamhet, samspel, dialog, subjektivering, mediering och kommunikativa handlingar. Begreppen behandlas mer ingående längre fram i avhandlingen.

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av sammanlagt sex kapitel.

Det första kapitlet redogör inledningsvis för min förförståelse i relation till innehållet i avhandlingen. Introduktionsdelen handlar om inramning av avhandlingens problemområde och beskriver några av dockans förutsättningar som redskap i förskolans verksamhet. Därefter presenteras avhandlingens syfte och frågeställningar.

Det andra kapitlet innehåller en kunskapsöversikt om dockans användning i olika verksamheter under rubrikerna ”Dockans signum”, ”Från tempel till TV” och ”Mellan propaganda och pedagogik”. Dockans signum beskriver dockans grundläggande kommunikativa egenskaper – form, rörelse och tal. Från tempel till TV beskriver dockan och dockteatern som ett

historiskt och ett kulturellt fenomen med fokus på dockan som redskap för människans tankar och föreställningar. Mellan propaganda och pedagogik beskriver verksamheter, exempelvis utbildning, terapi och politik i vilka dockan och dockteatern används som hjälpmedel för att förmedla olika innehåll och budskap.

Tredje kapitlet beskriver teoretisk ram bestående av sociokulturellt perspektiv och verksamhetsteoretisk perspektiv, deras likheter och olikheter, samt behandlar studiens teoretiska begrepp: språk och tänkande, dialog och mening, motiv och verksamhet, mediering och redskap, kommunikation och kontext samt samspel och ”den närmaste utvecklingszonen”.

I det fjärde kapitlet beskrivs metodologiska ställningstaganden utifrån etnografisk ansats, alltså att jag som forskare levt nära och varit delaktig i verkligheten som studeras. Vidare beskrivs studiens dataproduktion utifrån metodologiska angreppssätt så som skriftliga observationer, samtal, barnens teckningar och fotografering. Med hjälp av analysprocessen och analysens begrepp *dialog*, *subjektivering*, *motiv* och *mediering*, har dockans kommunikativa sammanhang kunnat urskiljas och analyseras. Här redogörs även för studiens trovärdighet, avhandlingens tillförlitlighet och tillämpningsrelevans. Dockans kommunikativa sammanhang, som också utgör studiens empiriska underlag, består av improvisationer, individuella samtal, lekar med dockan inomhus, lekar utomhus inspirerade av dockan samt barns spontana teckningar.

Femte kapitlet redovisar studiens resultat bestående av tre avsnitt: ”Dockan som subjekt och drivkraft”, i vilken dockans potential behandlas utifrån att dockan utvecklar affektiva värden, genererar kommunikativa handlingar och överskrider gränser. Därefter i ”Mediering”, behandlas dockans potential utifrån barns föreställningar om kunskap och lärande samt om kultur och kommunikation. I ”Tredelad relation och kommunikativa processer”, behandlas dockans potential utifrån lärarrollen och kommunikation samt kommunikativa processer i leken.

I det sjätte kapitlet diskuteras avhandlingen. Först beskrivs ”Dockan som kulturell och social återspeglning” uttryckt i barns samspel *med* dockan, *om* dockan och *på grund av* dockan. ”Metodologiska och teoretiska reflektioner” handlar om skillnaden mellan min lärarroll och min forskarroll i avhandlingens kunskapsproduktion, samt språkets betydelse och konsekvenser för studiens kunskapsproduktion. Avslutningsvis diskuteras ”Dockan som kommunikativ rättighet” samt pedagogiska konsekvenser av ett medverkande förhållningssätt. Allra sist, några förslag till vidare forskning.

# KUNSKAPSÖVERSIKT OM DOCKAN

Föreliggande avhandling är så vitt jag har kunnat finna, den första i Sverige som mer specifikt studerar dockan som pedagogiskt hjälpmedel för barns kommunikation och lärande i förskolan. Då kunskaper om dockans egenskaper och förutsättningar, såväl fysiska som psykologiska, är i stort sätt okända utanför dockteatervärlden, anser jag det vara av vikt att i detta kapitel synliggöra för läsaren något om dockans historiska, kulturella och sociala utveckling. Tanken är att undersöka dockans relationella, språkliga och handlingsmässiga potential även ur andra infallsvinklar än den pedagogiska, exempelvis litterära, kyrkliga och politiska. Avsikten är att därmed skapa fördjupad förståelse för dockans möjligheter som kommunicerande artefakt i den förskolemiljö som den studeras. Sociokulturellt perspektiv som avhandlingen utgår ifrån, hämtar i sin tur sina teoretiska utgångspunkter ur den kulturhistoriska teorin. Vidareutveckling till numera sociokulturell teori, kan ibland medföra risken att den historiska dimensionen går förlorat (Cole, 1996; Wertsch, 1991). Inte minst av det skälet är avsikten att sätta in dockan i historiskt och internationellt sammanhang. Med utgångspunkt i att kunskaper om dockans förflutna kan skapa förklaringsvärde för dockans tillämpning i nuet, gör jag en tämligen omfattande beskrivning av dockans användning och dess möjligheter ur ett historiskt perspektiv (Jurkowski, 1996, 1998). Inledningsvis och med blicken riktad mot den europeiska dockteatertraditionen, presenteras under rubriken ”Dockans signum” dockans generella kommunikativa egenskaper, där faktorer som gör att dockan kan uppfattas och upplevas som levande och besjälad, beskrivs. Därefter och under rubriken ”Från tempel till TV”, behandlas dockans användning och utveckling som redskap, ur ett historiskt och ett kulturellt perspektiv, där dockans utveckling kan sammanfattas som en utveckling från att dockor spelade människor till att människor spelar dockor. Här behandlas inte datoriserade spel eller animerad film med dockor som aktörer. Kunskapsöversikten avslutas med rubriken ”Mellan propaganda och pedagogik” under vilken användning av dockan beskrivs genom olika verksamheter så som informell och formell utbildning, terapi och politik.

## Dockans signum – form, rörelse och tal

Här behandlas dockans grundläggande förutsättningar i dockteatern där en docka används för att spela och gestalta en i förväg fastställd roll. Även om dockans förutsättningar och villkor i förskolan skiljer sig i flera avseende från de i teatern, är kunskaper om dockans signum viktiga för en lärare. I praktiken innebär dessa att barns eget spel med dockan kan vidareutvecklas med hjälp av lärarens handledning. Medan barn i dockteatern är aktiva åskådare, är barn i förskolan aktiva medskapare av ett gemensamt innehåll där dockans medverkan och samspelet med dockan kan motivera och generera olika kommunikativa handlingar.

I både det engelska språket och i det kroatiska skiljer man på dockan som leksak – *a doll*, och på dockan som används för att uttrycka olika innehåll och oväntade upplevelser – *a puppet*. Ordet 'puppet' kommer från det latinska 'pupa' som bland annat betyder en liten varelse. Det är också på det sättet som åskådaren ofta uppfattar en docka – som en liten varelse, då den rör sig, talar och genom sitt spel förmedlar olika handlingar och innehåll (Jurkowski, 1988). Sedan några decennier pågår mellan teoretiker inom dockteatervärlden en diskussion om hur dockan *a puppet* kan definieras och förklaras samtidigt som dörren lämnas öppen för kommande infallsvinklar och tolkningar (Tillis, 1992).

Tillis (1990, 1992) ifrågasätter synen på dockan som en teaterfigur vars rörelser kontrolleras av människan, eller en livlös figur som uppträder framför publik med hjälp av en människa. Han menar att det behövs en ändrad syn både på dockan och dockteatern, och att början till förändringen förutsätter ett ändrat sätt att tala om de fyra grundläggande elementen inom dockteatern: form, rörelse, tal och publik. De första tre elementen är samtidigt ett signum för dockans existens eftersom dessa relaterar till det man generellt uppfattar som tecken på liv, eller att dessa på annat sätt associerar till närvaro av något levande.

Såväl John Bell <sup>11</sup>(2001) som Anne Helgesen<sup>12</sup> (1999) föreslår formen och figuren som en möjlig gemensam nämnare för dockteaterns förnyelse. Förslaget kommer från utövarna av figurteatern som anser att dockteatermedias utvecklingsfrågor finns i ett vidgat begrepp av själva dockan. Förespråkarna för figurteatern menar också att dockteatern som konstform skulle kunna öppnas för andra perspektiv ifall själva benämningen

---

<sup>11</sup> John Bell är biträdande professor i Performing Arts, Emerson College.

<sup>12</sup> Anne Helgesen är lektor vid Akademi för figurteater vid Högskolan i Ostfold.

dockteater avskaffades. Istället framställs *Figurteatern* som ett samlat begrepp för allt som den traditionella dockteatern har varit, för det som finns idag och för det som kommer att finnas i framtiden, eftersom termen ”figur” täcker alla former som det här handlar om. Representanter för animationsteater Hamre (2004) och Harold Segel (1995) håller med om att figurbegreppet kan ersätta och vidga själva tanken på vad som kan vara en docka, men menar samtidigt att ingen figur kommer till liv utan animationsprocessen. Därför föreslås *Animationsteatern* som ett mer passande begrepp med tanke på att animation utgör en slags identitet för flera olika former som blir levande genom rörelse.

Att dockans värld redan har vidgats och avdramatiserats genom film och television, påpekar Jo Tomalin (2005) som hänvisar till ”real-time puppetry” med vilket menas att även om föreställningen finns inspelad på film har den blivit spelad på riktigt framför kameran, till skillnad från föreställningar som manipuleras tekniskt genom att pausa kameran eller genom digital animation. Att ta del av inspelad dockteater sker visserligen på bekostnad av den omedelbara upplevelsen och känslan av delaktighet menar Tomalin, men nya former medför att dockteatern genom TV och film blir tillgänglig för bredare publik. Detta kan, förhoppningsvis, bidra till att motivera människor att uppskatta och skapa levande dockteater (Asch, 2000; Francis, 2000).

Ett tredje sätt att utveckla och vidga dockan som begrepp är att betrakta den som ”material basis” för olika idéer menar Jurkowski (2000). Att se dockan som en fysisk form för olika idéer skulle enligt Jurkowski kunna öppna dörrar för dockans existens inom andra verksamheter än de som finns inom teatern och därmed bidra till att utveckla både formen och tillämpningen. Förskola och skola tillhör verksamheter där dockans fysiska form och tillämpning har förutsättningar att som medierande redskap utvecklas på flera olika sätt – till exempel som ett hjälpmedel för barns kommunikation och lärande, menar Jurkowski.

## Dockans form

Marionettdockan, stavdockan, handdockan och skuggspelsfiguren är grundformer inom dockteatern och de förekommer mer eller mindre överallt där dockteater spelas. För varje grundform finns egen manipulationsteknik med specifika spelregler. Eftersom formerna är olika både till sin konstruktion och sin rörelseförmåga lämpar de sig för olika scener och olika sorts teater. Förutom att vara indelade i grundformer är dockor också indelade i två- och

tredimensionella docktyper. Till tvådimensionella dockor eller plattdockor räknas skuggspelsdockor medan till tredimensionella dockor eller runda dockor räknas enkla och avancerade marionettdockor, varierande stavdockor samt handdockor (Hlavaty, 1971; Latshow, 1978, 2000). Att skapa en docka är att skapa ett instrument som används för att förmedla olika innehåll och upplevelser. Enligt en svensk auktoritet på området Michael Meschke (1989) grundare och under många år konstnärlig ledare för Marionettetatern i Stockholm, finns dockans attraktion sällan i tekniskt avancerade möjligheter, utan snarare i den utstrålning som lyckas fånga och hålla publikens uppmärksamhet. Till skillnad från en marionettdocka eller en stavdocka erbjuder handdockans rörelser specifika kommunikativa möjligheter att i spelet förmedla känslor och trovärdiga handlingar. Handdockans möjligheter att kommunicera genom större variation av rörelser, bidrar till att barn lättare uppfattar den som om den vore en egen person.

## Dockans rörelse

En docka skapas för att vara rörlig och endast när den rör sig kan den också utveckla det som kallas beteende (Obraztsov, 1985; Bell, 2001). Dockan som rör sig agerar levande, vilket underlättar och uppmuntrar åskådarens förmåga att föreställa sig ett liv där det inte finns. De grekiska filosoferna enades om att människosjälen kunde betraktas som "rörelse" med inre och yttre egenskaper (Dahlin, 2002). 'Anima' betyder själ på latin. Att animera en docka innebär att ge själ åt det livlösa. Dockans rörelsemönster bestäms av dockans konstruktion som i sin tur bestämmer graden av den fysiska distansen till spelaren. Olika former, konstruktioner och tekniker påverkar spelarens faktiska och tekniska förutsättningar att animera dockan – dels i förhållande till dockan, ett instrument, dels i förhållande till sig själv, som ett instrument. Dockans förmåga att röra sig ställer olika krav på dockspelstekniker och medför olika spelregler. På samma sätt som teknisk skicklighet kan övas upp, kan spelarens inlevelseförmåga övas upp – instuderas – genom att man fördjupar sig i sin dockas konstruktion och det som skall uttryckas och gestaltas (Latshaw, 1978; Meschke, 1989). Enligt Rick Bradley (1990) inkluderar dockspelarens kunskaper i spelteknik att inlevelsen i rollens karaktär måste vara riktad mot dockans förutsättningar att uppfattas som levande av publiken, men även att inte "begära" mer av dockan än det som dockans kroppsliga förutsättningar medger. Till exempel en stavdockas konstruktion har inte samma möjligheter att i sitt spel förmedla varierande känslor så som en handdockas spel kan göra.



Dockor som hanteras ovanför spelarens huvud (handdockor och vissa stavdockor) dvs. underifrån, är beroende av att spelarens rörelser skapar "golvet" stabilitet på scenen, dels för att dockorna saknar synliga ben, dels för att golvet inte finns. Genom att spelarens (armens – handens) rytmiska rörelser överförs till dockan, skapas visuell illusion av att dockan förflyttar sig på egna ben och på en fast yta. Dockor som spelaren hanterar uppifrån är olika typer av enkla eller avancerade marionettdockor. Sådana dockor har fullständiga kroppar och kan spela med samtliga kroppsdelar, vilket förutsätter spelarens fingerfärdighet i kombination med en välutvecklad koordinationsförmåga.

Lennart Wiechel<sup>13</sup> (1952, 1970) beskriver handdockan som psykologiskt känslig eftersom den är, genom att vara kopplad till dockspelarens eget kroppsspråk, mer än andra dockor bunden vid repliken. Han menar att handdockans personlighet påverkas av spelarens egna känslor och medför att dockan som spelaren "känner för" får mer utstrålning i sitt spel, vilket jag själv har upplevt. När dockan används som ett instrument handlar det alltså om dockans förutsättningar – konstruktion, estetisk utstrålning och rörelsemönster i samspelet med spelarens personliga förutsättningar, till exempel fingerfärdighet, inlevelseförmåga och koordination. När spelaren själv fungerar som ett instrument handlar det om spelarens förhållande till dockan – är spelaren dold eller fullt synlig och om den är synlig, på vilket sätt agerar den i så fall i förhållande till dockan och till publiken.

## Dockans tal

Dockans tal handlar om meningar som sägs och vem som uttalar dem. I templens religiösa sammanhang representerade dockor olika gudar utan egen röst och gudarnas "viljor" uttolkades och förmedlades av präster och prästinnor. Parallellt med dockteaterns folkliga spridning och popularitet tillkom också regler och villkor för spelarens och dockans agerande i offentliga sammanhang – bland annat att dockorna inte fick ha och tala med mänskliga röster då dockorna befarades framföra opassande åsikter<sup>14</sup>. Från

---

<sup>13</sup> Lennart Wiechel (1921 – 2008) tillhör dockteaterpionjärerna i Sverige. Enligt honom är pedagogik genom dockteater ett uttrycksmedel för att levandegöra undervisningen och frigöra eleverna. Han har varit verksam på lärarutbildningar i Stockholm och Malmö, samt drama utbildningar vid Lunds Universitet och Drama Akademin i Borås.

<sup>14</sup> Medeltida dockteatern utvecklades ursprungligen från Commedia dell'arte ("till yrket"), en säregen form av skådespel uppkommen i Italien i mitten av 1500-talet. Den utövades av

medeltiden och fram till 1800-talet har dockspelarna därför använt ett instrument som placerat på olika sätt i munnen kunde åstadkomma varierande ljud, skrik och pipande. Instrumentet hade en internationell spridning och kallades ”pivetta” på italienska, ”slim” eller ”swazzle” på engelska, ”pito” på spanska och ”sifflet-pratique” på franska och kravet på att den skulle användas ingick (bland andra krav) i tillståndsbeskrivningen för spelarna som ville uppträda i olika städer (Latshow, 2000; Sherzer & Sherzer, 1987; Speaight, 1990). Trots att användning av pivetta i olika material (trä, tenn, silver) gav olika klang i dockornas röster hade dockorna inget tal i ordets bemärkelse, men ”talade” både med varandra och till publiken genom olika varianter av pipande, skrikande och andra specifika ljud. En skicklig spelare kunde med hjälp av pivetta renodla olika röster för olika dockkaraktärer, vilket var praktiskt när en ensam spelare hanterade flera dockor under en och samma föreställning (Blumenthal, 2005; Helgesen & Wang, 2000).

Modernisering och utveckling av dockteaterkonsten medförde att mänskligt tal även blev dockornas, vilket i praktiken ställde andra krav på spelarna. Dockan, som inte själv producerar texten, ställer krav på spelarens uttal och röstens variation, dels i relation till innehållet, dels i relation till dockans kroppsspråk. Dockspelarens inlevelseförmåga omfattar inte enbart dockans rörelser, utan även dockans personliga röst och tal. Dockans talade text som framförs på ett psykologiskt trovärdigt sätt påverkar enligt Hamre (2004) och Jurkowski (1988) publikens helhetsupplevelse av animationsprocessen.

”Hur orkar jordens alla barn med så mycket barnsligt gnäll hos dockor?” Frågan är ställd av Michael Meschke (1989) som menar att dockteatern ibland lockar till så långtgående karaktärisering att den övergår till karikering, speciellt vid barnteater.

Att tillämpa en särskild talteknik vid dockteater *måste* inte innebära pipiga och skräniga, ”förminskade” röster så fort det handlar om djur eller barn. Denna typ av stilisering översvämmar jordens dockteater som vore den obligatorisk. /.../ Företeelsen har inte bara språkliga orsaker, utan hänger samman med en idé om barn som mindre förmögna att begripa klart vuxet tal eller med uppfattningen att dockteater måste vara barnslig (a.a., s. 82).

---

professionella skådespelare och kännetecknades av att replikerna improviserades efter ett givet ämne eller i stunden. Det är i första hand komiskt teater med satiriska inslag. Parodi på samhällets avigsidor samt vågade repliker och djärva situationer, gjorde att skådespel ofta balanserade på gränsen för myndigheternas acceptans (Oreglia, 1964). När dockteatern spred sig i Europa fick dockornas parodiska spel en överförd betydelse – i sin materiella form var de inte delaktiga i samhället samtidigt som samhället speglades i deras spel och därigenom kunde påverka människor (Mrkšić, 1975).

Olika uppfattningar om vad det innebär att spela för barn är en av orsakerna att dockor talar och beter sig som de gör. En utbredd uppfattning menar Meschke är att dockteater för barn behöver mindre resurser, vilket innebär att många dockor "tvingas" spela roller som de inte är skapta för. Istället för att skapa en ny docka och finna en passande röst till rollens karaktär, används oftast en docka som redan finns och vars röst "förnyas" genom att kanske ytterligare förminskas. En annan ofta förekommande uppfattning, att det är lätt att spela för barn, återspeglar bristande förståelse för spelteknikens betydelse. Till exempel medför bristfällig spelteknik att dockor rör sig snabbare än de borde vilket i sin tur påverkar talets tydlighet och rollens karaktär (Dolci, 2000).

### Dockans kropp och själens boning

I texter som handlar om dockteater ur ett teoretiskt perspektiv framförs ofta att en besjälad docka är det optimala medan motsatsen representeras av en docka som är levande men utan själ (Jurkowski, 1988; Meschke & Sörenson, 1989; Tillis, 1992). Samstämmigheten är stor när det gäller uppfattningen om att det är den besjälade dockan som dockspelarna och dockteaterkonsten skall sträva efter, men skiljer sig när det gäller synen på vad, hur och vem som besjälar en docka.

I princip är det omöjligt att tala om en besjälad docka utan att samtidigt tänka på den mänskliga själen och frågan är då vad det är som vi, i så fall, tänker på. Frågeställningar om själens uppkomst, innehåll och mening har varit, och är fortfarande, föremål för olika uppfattningar inom filosofin, religionen, psykologin och medicinen (Dahlin, 2002). I gamla kulturer betraktades den mänskliga själen som en egen livskraft given av gudar och därför odödlig. Man trodde också på att de avlidnas själar färdades till olika världar för att på nytt återfödas i någon av dessa. Enligt Victoria Nelson (2001) ändrade de etablerade religionerna på detta och människornas tro styrdes till att omfatta en värld och en himmel. De avlidnas själar hade inom den kristna religionen, då som nu, två vägar att välja på – antingen kommer själen till paradiset och får sin belöning eller till helvetet och får sin bestraffning, och förblir där för alltid – ett tema som på olika sätt genomsyrar den klassiska dockteaterns repertoar.

De grekiska filosoferna Herakleitos, Platon och Aristoteles hade olika uppfattningar om hur själens väsen och beskaffenhet kunde förklaras, men de var överens om att själen kunde betraktas som "rörelse" (Dahlin, 2000). Innebörden av "rörelse" som ett signum för den mänskliga själen omfattade

ett samspel mellan själens inre form, den ”sinnliga uppenbarelsen” och själens yttre form, den ”fysiska uppenbarelsen” alltså ett dualistiskt perspektiv. Med själens inre form menades människans idéer, förståelse och förnuft, medan själens yttre form kännetecknades av kroppsliga rörelser, handlingar i vardagen, samt goda och onda handlingar. Enligt dessa ovan nämnda filosofer var själen, som en egen livskraft given av gudar, sammankopplad med människan, men på samma gång utom räckhåll för människans förstånd.

## Manipulation och animation

Svårigheten i att beskriva den mänskliga själen säger samtidigt något om svårigheten att försöka beskriva en dockas själ. Att göra en docka besjälad innebär oftast att förmänskliga den. Det betyder inte att dockan behöver se ut som en människa, utan att den, på ett eller annat sätt, ska kunna kommunicera med människor. Här beskrivs några av dockans synliga och osynliga kommunikativa egenskaper vilka möjliggör att dockan uppfattas som levande och upplevs som besjälad.

Rudolf Arnheim (1974) och Michael Malkin (1977, 1995)<sup>15</sup> hävdar att en docka har fått sin själ under själva tillverkningen och först när spelaren förmår fånga den, blir dockans rörelser levande och personliga. Enligt dem är dockans själ nedlagt i dockan och behöver upptäckas av spelaren. Jurkowski (1988, 1990) närmar sig dockans själ genom att uppmärksamma och skilja mellan manipulation och animation. När dockan manipuleras på scenen genom spelarens speltekniska skicklighet, förmedlar den en illusion av liv. Att ge dockan en själ – animation, förutsätter att spelaren förutom teknisk skicklighet, själv upplever och förmedlar en stark inlevelse i samspelet med dockan. Att som åskådare fascinerar över en dockas rörelseförmåga innebär inte att åskådaren också automatiskt känslomässigt identifierar sig med den, menar Jurkowski och efterlyser mer kunskap om publikens roll i animationsprocessen. Även Tillis (1992) efterfrågar ökad uppmärksamhet på publikens betydelse eftersom det är hos publiken, anser han, som dockan får sin själslighet bekräftad. Enligt Tillis styrs publikens delaktighet i animationsprocessen till stor del av ett koncept som han kallar ”double vision” vilket innebär att publiken uppfattar dockan på två sätt samtidigt, som ett spelande objekt och som ett inbillat liv.

---

<sup>15</sup> Michael R. Malkin professor i teater och dans vid California Polytechnic State University.

## Visuell dialog i dockteatern

Inom dockteatern är de flesta dockor oftast enkla, med begränsade möjligheter till minspel. Trots det kan publiken uppfatta att förändringar sker i dockans ansikte. Att publiken kan "se" leenden som inte finns eller tårar som aldrig fälls, beskrivs av George Latshaw<sup>16</sup> (1990) som en medskapande process, medan Tillis (1990) ser på detta som associativt kommunicerande som uppstår när dockans agerande "bjuder in" åskådarens egna associationer att kommunicera med varandra. Det rör sig alltså om en process i vilken vissa associationer väcker andra associationer och "pratar med varandra". För Meschkes (2000) del handlar det hela om en kreativprocess. Han menar att ingen docka kommer till liv utan att publiken omedvetet vet att det inte finns något och därför kan en docka som tilltalar åskådaren, genom sitt agerande inspirera åskådarens latenta förmåga att medverka i en kreativ process. När en medskapande- och kreativ process utvecklas till en kommunikativ kraft uppstår det som Koshiro (1990) kallar visuell dialog. Som jag nämnde tidigare, menar han att en visuell dialog inträffar när dockans spel uttrycker något som kan möta eller beröra åskådarens eget tanke- och känsloliv.

Malkin (1977) uppmärksammar dockans yttre egenskaper som förutsättning för visuell dialog och hävdar att huruvida en visuell dialog skall kunna uppstå eller inte, beror i stor utsträckning på dockans form. Som ett exempel tar han afrikanska dockor och deras svårighet att uppnå en visuell dialog med den västerländska publiken eftersom afrikanska dockor i sin form sällan relaterar till ett västerländskt koncept för hur en docka ska vara och se ut. Att en visuell dialog påverkas av dockans form förklaras mot bakgrund av att dockteatertraditioner världen över har utvecklat sina specifika kulturella traditioner när det gäller att identifiera och definiera vilka objekt som kan ingå i gruppen dockor, ämnade att spela med. Den västerländska dockteatertraditionen bygger huvudsakligen på dockor ur tre grupper – marionettdockor, stavdockor och handdockor. Dessa tre grupper representerar olika rörelsetekniker, och det som Malkin pekar på är att medan objekten som representerar någon av dessa tre grupper lättare accepteras som dockor, hindras andra (som inte platsar) att betraktas och upplevas som dockor, även när de uppfyller denna funktion. I sin beskrivning av skillnaden mellan en docka som bara lever och en docka som är besjälad anger Jurkowski (1988) att den

---

<sup>16</sup> George Latshaw är professionell dockteaterspelare, lärarutbildare, producent av dockteaterprogram och tv serier.

besjälade dockans själ förväntas i viss mån uttrycka och återspegla publikens kulturella och sociala samtid, vilket anknyter till det som Malkin (1977) uppmärksammar, att dockans själslighet inkluderar även en kropp som publiken (redan från början) kan acceptera som rätt form att inleda en visuell dialog med.

## Sammanfattning

Dockans form, rörelse och tal utgör dockans signum och egenskaper som möjliggör att dockan i sina handlingar kan upplevas och uppfattas som levande, psykologiskt trovärdig och personlig. Det framgår att man skiljer mellan dockan som redskap i spelarens händer – samt de kunskaper spelaren behöver för att kunna levandegöra den, och mellan spelaren som ett redskap i förhållande till dockan – samt de förmågor spelaren behöver utveckla för att kunna samspela med den. En dockas själ är i likhet med en människas själ, svårfångad i definitioner. Dockans själ och dess existens kan beskrivas utifrån hur väl en docka lyckas med att beröra sina åskådare och vad denna beröring i så fall framkallats av.

”Ansvaret” för att besjåla en docka delas av dem som involveras i samspelet med dockan, dock på olika sätt. Dockspelarens speltekniska skicklighet och inlevelseförmåga är grundläggande förutsättningar för att en docka ska kunna uppfattas som levande. Spelarens förmåga att manipulera och animera dockan bidrar alltså till en del av dockans själ. Publiken, som åskådare av dockans spel och spelets innehåll, bekräftar dockans själslighet när de kan identifiera sig med dockan, exempelvis när de ”ser” leenden som inte finns eller tårar som inte fälls. Publikens inlevelse och bekräftelse bidrar till en annan del av dockans själ. Dockans form, i kombination med innehållets relevans för åskådaren, bidrar ytterligare till en del av dockans själ och är viktiga faktorer för att associativt kommunicerande skall kunna uppstå, det vill säga, när dockans agerande lyckas med att ”bjuda in” och samspela med åskådarens eget tanke- och känsloliv. Speltekniken är grundläggande för dockans förmåga att utveckla ett koncept av ”double vision” (när publiken uppfattar dockan på två sätt samtidigt, som ett spelande objekt och som ett inbillat liv), men det är först genom den kommunikativa kraften som uppstår mellan dockans spel och åskådarens egna associationer som dockan kan bli levande och besjälad.

## Från tempel till TV

We did not invent puppets. We have inherited them from previous centuries. Which century? Few people care and nobody really know. Puppets have always existed. Look at them and you will learn their history. At the first regard the puppet is an object. It belongs to the material universe of tools and instruments manufactured by humans. However it is an object created after a pre-existing model. As God was a model of the first people, so the real or imagined world of beings has been a model for puppets.

Henryk Jurkowski, 2000, s. 89

Dockan har ur ett historiskt perspektiv brukats som ett redskap och hjälpmedel i olika sociala och kulturella sammanhang. Tillverkad för att gestalta en viss person eller för att förmedla ett visst innehåll har den används i kommunikativa processer och sociala praktiker, exempelvis religiösa ceremonier, teater och utbildning. Som ett redskap med gamla anor och ett omväxlande liv är dockan en del av historiska och kulturella traditioner – den har spelat i kyrkor, på gator och torg, i salonger och på barrikader, i små rum och i stora salar. Dockan har används som ett kulturellt redskap och en kommunikativ form för människornas tankar, önskningar och visioner (Bell, 2001; Latshaw, 1978; Nelson, 2001). Den har även en egen mytologi som en förmedlande form av människornas tankevärldar.

### Världarnas mångfald och dockans framställande form

Här behandlas hur dockor i olika gestalter genom tiderna varit en form i vilken människornas idévärldar kommit till uttryck på ett konkret sätt. I kombination med människans förmåga att föreställa sig och skapa en inre teater, bidrog dockornas gestalter till att människor lättare kunde orientera sig i tillvaron och göra den hanterbar och begriplig. I takt med att de stora religionerna organiserades till institutioner, organiserades även människornas idévärldar till tänkbara eller otänkbara att vistas i. Detta ledde till att dockan i sin form utvecklades till, och användes som, en förklädnad med vars hjälp människorna undersökte världarnas mångfald innanför och utanför gränsen för sin samtid.

Enligt Eileen Blumenthal(2005)<sup>17</sup> var tron på världarnas mångfald utanför vår värld utbredd i gamla kulturer, liksom tron på att avlidnas själar

---

<sup>17</sup> Eileen Blumenthal är professor i teater konst vid Mason Gross School of the Arts, Rutgers University.

färdades till någon av dessa för att påbörja ett nytt liv. Arkeologiska fynd i form av statyer, masker, dockor med rörliga kroppsdelar, reliefer och bilder samt skrifter från antika Grekland, Rom, gamla Egypten, Afrika, Persien, Asien och Amerika vittnar om att dockor i olika former och på olika sätt varit människans och mänsklighetens följeslagare. Fynden vittnar också om att dockorna medverkat i templens ritualer och ceremonier som representanter för det kända och det okända i människornas tillvaro (Jurkowski, 1996, 1998; Helgesen & Wang, 2000).

Camille Flammarion (1982) förklarar dockornas tillblivelse som ett svar på människornas förundran över naturens företeelser och dyrkan av naturkrafter. Både förundran och dyrkan ledde till religiösa idéer som omvandlades till gudomliga väsen – i dockornas form blev gudomligheter personifierade, fysiskt möjliga och verkliga. Därmed kunde människor i olika sammanhang, genom ceremonier och ritualer ta hand om och ge sitt förtroende och sina förhoppningar till olika gudar, som till det yttre oftast påminde om dem själva. Människor skapade och använde sig av dockor, dels som ett sätt att hantera sin jordbundna verklighet, dels som ett sätt att förstå och hantera olika föreställningar om vad som händer efter döden.

I sin undersökning av gamla kulturers dockor och deras betydelse för utveckling av människornas föreställningsförmåga fann Borislav Mrkšić (1975) att närvaro av dockor som gudarnas avbilder på jorden, i kombination med prästernas förmedlande av gudarnas viljor, gjorde det möjligt för människor att skapa en ”inre teater” där gudarna tilldelades olika känslor, tankar och avsikter. Han menar att en inre teater inte skulle vara möjlig utan att gudarnas avbilder fanns tillgängliga och synliga i vardagen. Genom att tillskriva gudarna vanliga, mänskliga egenskaper och blanda dessa med övernaturliga, gudomliga egenskaper, kunde bilder av olika världar utvecklas, befästas och delas med andra. Förändringen i synen på världarnas mångfald, samt på själens uppkomst, innehåll och mening, inträffade i takt med att de stora religionerna etablerades och deras positioner stärktes. I samma takt stängdes dörrar till världarnas mångfald utanför vår värld och mänskligheten fick huvudsakligen en enda värld och en enda himmel att tro på.

Victoria Nelson<sup>18</sup> (2001) gör en resa genom den västerländska kulturens utveckling och beskriver en omkastning i relationer mellan konstens och religionens funktioner ur ett historiskt och ett kulturellt perspektiv – från att

---

<sup>18</sup> Victoria Nelson är författare och litteraturforskare. Hon har undervisat vid Berkeley och University of Hawaii.



konsten och litteraturen tagit intryck och innehåll från religionen till att människor alltmer i förtäckta former söker sig till religionen genom konst och underhållning. Tron på en värld och en himmel medförde att endast möjliga verkligheter fick och kunde framställas i konstens olika grenar. Som en följd av detta menar Nelson, kom dockans kulturella användning att representera en social och en intellektuell förklädnad för människornas existentiella frågeställningar och denna förklädnad utgör, enligt Nelson, dockans "hemliga liv". När vetenskapens och konstens utövare försökte vidga den givna världens horisonter eller undersöka den givna himlens okända dimensioner, drabbades de av förföljelser och bestraffningar. Nelson menar att människans sökande efter andliga dimensioner i tillvaron kommer ofta till ytan genom masskulturens dockor, science fiction berättelser och filmer. För att illustrera på vilket sätt människans existentiella frågeställningar manifesteras genom dockan i vår tid, tar Nelson filmen som exempel och menar att när filmens värld öppnade de stängda dörrarna till världarnas mångfald, ersattes Gud av en vetenskapsman – en man som med hjälp av sin tids senaste kunskaper och sin (i regel missförstådda) genialitet, experimenterar, skapar och levandegör monster och robotar som ett sätt att symbolisera den bortglömda tron på den odödliga själen. I takt med att filmens tekniska möjligheter förfinades kunde nya visuella världar skapas och ge näring åt människornas fantasi och den inre teatern.

Nelson anger romanen om monstret Frankenstein som ett exempel som öppnade dörren till tankens okända dimensioner. "Frankenstein eller den moderne Prometheus", skrevs 1818 av Mary W. Shelley, och handlar om hur Dr. Peter Frankenstein genom medicinska experiment och av mänskliga likdelar skapar ett monster. Shelleys (2007) roman blev stilbildande för science fiction genren. Första filmen om Frankenstein 1921, väckte i likhet med romanen stor uppståndelse och kyrkans kritik.

En film som undersöker idén om möjliga världar utanför vår egen är Steven Spielbergs film "ET – The Extra-Terrestrial" (1982) i vilken handlingen utvecklas kring vänskapen mellan pojken Elliot och ET som är en utomjordisk varelse och botaniker från rymden. ET spelades av en tekniskt avancerad och fjärrstyrd docka. Med hjälp av Elliot och hans vänner lyckas ET ta sig tillbaka till rymdskeppet och strax före avresan tröstar ET sin vän Elliot genom att säga "I'll be right here" – ett uttalande som i media kom att aktualisera skildringar av olika föreställningar om världen utanför vår egen värld.

En annan film, också av Spielberg, "AI: Artificial Intelligence" (2002), bygger sin handling på ett framtidsscenario i vilket vår värld bebos av "meckas" – mechanical humans och "orgas" – organic humans. Robotpojken David har inbyggd respons för mänskliga känslor och ett program som kan aktivera eget känsloliv. Självisikten om att han inte är en riktig pojke och längtan efter att få bli det, är filmens drivkraft och den röda tråden. David söker den Blåa fen, som han läst om i Pinocchio, i förhoppning om att hon kan förvandla honom till en riktig pojke. Robotpojken David spelas av en människa som för att framstå mekanisk i sin roll, fick inte blinka i filmen.

Filmer om Frankenstein, ET och robotpojken David, representerar olika sätt att närma sig frågor om livets uppkomst, om världen utanför vår egen värld och meningen med livet. De är varelser och fantasiprodukter som lyckades med att både beröra och uppröra sin samtid. Medan Shelley (1918) genom monstret Frankenstein uttrycker ett försök att förstå livets gåta samt kanske göra den mindre gåtfull, undersöker Spielberg i sin tur genom den högteknologiska dockan ET (1982) och robotpojken David (2002), vad det kan innebära att vara en människa i en möjlig framtid.

I takt med att världarnas mångfald uppenbarar sig i filmerna, framträder också bilden av de destruktiva krafterna som, oftast, hotar mänskligheten. Varför presenteras möten mellan vår värld och världar utanför vår himmel ofta som ett skräckscenario? Nelson (2001) ser detta som ett uttryck för en undermedveten rädsla som ingår i att göra det förbjudna. I sin tur menar hon, bottnar rädslan i misstänkliggörandet av de som försöker kommunicera med det okända, med det som kan finnas utanför gränserna den organiserade religionen byggt upp. "Now as then, it represents a disguised fear of sorcery" (a.a., s. 8) menar Victoria Nelson och med detta åsyftar på perioder i Europeisk historia då blott en misstanke om trolldom eller svart magi ledde till kyrkans repressalier. Exempelvis kunde en dockas agerande på scenen tolkas som ett tecken på en handling inspirerad av onda krafter eller som ett uttryck för en vilja att göra anspråk på en gudomlig handling. Oavsett vilket, kunde dockans handlingar betraktas som ett bevis på dockspelarens övernaturliga krafter och/eller kontakter utanför den enda möjliga världen. Att ge liv var endast förbehållet Gud, och dockspelarna som i sitt spel missbedömde var gränserna gick kunde sluta på bålen tillsammans med sina dockor (Blumenthal, 2005; Helgesen, 1999; Helgesen & Wang, 2000).

Filmens monster och robotar<sup>19</sup> betraktas av Harold Segel<sup>20</sup> (1995) och Nelson (2001) som dockor av vår tid – de lever utan synliga trådar eller stavar, de kan färdas mellan olika världar, de kan tala och även visa på övernaturliga förmågor. Trots filmdockornas tekniska överlägsenhet, i jämförelse med sina traditionella föregångare, kvarstår två viktiga egenskaper som förbinder dem med varandra – de styrs och kontrolleras av människor och de saknar människosjäl. Det är insikten om just detta som skapar dragningskraften i publikens medvetande som i sig beror på att även dockor av vår tid bär på sin ”traditionally powerful ’uncanny’ impact” med vilken Nelson (2001) menar den förunderliga inverkan som dockor och dockteater kan ha på sin publik, och som Steven Mottram (2000) beskriver på följande sätt:

I have a feeling that the global fascination of puppet theatre is similarly bound up with the way puppets refer to life and death at same time. Puppets are dead things. They are also very alive – in the right hands. They are primary”make believe” objects. They encapsulate the uncanny doubt about what is real and what is not which gives theatre its magic. And in some way they speak to the universal person (a.a., s. 68).

Enligt Mottram finns dockteaterns dragningskraft i själva formens unika egenskap att komprimera och synliggöra kontraster. Kontrasten mellan liv och död, mellan det tänkbara och det otänkbara, mellan det önskvärda och det fruktansvärda handlar oftast om människors sociala livsvillkor och bygger på en kombination av orsaker till människors glädje, sorg och fruktan. Detta gör att publiken kan känna igen sig och därmed på olika sätt få sina sociala emotioner bekräftade. Även abstrakta begrepp som kärlek, frihet, ondska och rättvisa kan få en gestalt i dockans form. Medan dockteaterns dragningskraft

---

<sup>19</sup> Robotar har sitt ursprung i R.U.R. (Rossum’s Universal Robots), en föreställning som framfördes första gången 1921 och som sedan dess räknas till världsklassiker inom science fiction genren. Författaren Karel Čapek valde avsiktligt originaltiteln på engelska för att uttrycka ett framtidsscenario om en multinationell industriproduktion med robotar som arbetskraft. Samtidigt, inbäddat i titeln, anger det tjeckiska språket undertonen i pjäsens handling – robotarnas uppror mot mänskligheten. *Rossum* relaterar till det tjeckiska ordet *rozum* (medvetande, förstånd) medan *robot* relaterar dels till *robota* (manuellt enformigt arbete) dels till *robotnik* (arbetare under slavliknande förhållanden). R.U.R:s efterföljare vidareutvecklade den tekniska förnyelsen inom sciencefiction genren.

1941 introducerade Isaac Asimov termen *robotics* för ett fält som kombinerar teknologi och fantasi. 1948 myntade Norbert Wiener termen *cybernetics* som ett vidgat begrepp för olika kombinationer av rymdteknologi och fantasi (jfr. Spielbergs begrepp *mechas* – mechanical humans – från filmen *A.I.*, 2002).

<sup>20</sup> Harold B. Segel är professor i Slavic and comparative literature, Columbia University.

handlar om förmågan att komprimera kontraster, finns dockans dragningskraft i det ögonblicket när dockan blir besjälad och en egen person.

## Dockan i litteraturen

Att tänka på dockan som en agerande person leder som regel tankarna till dockteatern. Därför kan det vara intressant att ta del av några författare som har skrivit om dockor utanför dockteaterscenen. Här behandlas hur olika dockor kommunicerar med människovärlden. Min avsikt är att undersöka på vilket sätt och inom vilka ramar dockor och människor samspelade med varandra samt vad innehållet i samspelet handlar om. De presenterade texterna omfattar en tidsperiod av hundra år.

ET Amadeus Hoffman (1776-1822), tysk författare och kompositör är idag ihågkommen huvudsakligen på grund av att hans berättelser blivit underlag för två klassiska baletter med dockor som medspelare till människor. Berättelsen "Der Sandman"<sup>21</sup> bearbetas i baletten Coppelia och handlar om Dr. Coppelius, en vetenskapsman och konstruktör av mekaniska dockor. I hans leksaksaffär bland olika leksaker, finns dockan Coppelia, hans mästerverk, som han hoppas kunna ge en själ. Coppelia är en docka i vuxenstorlek och så välgjord att människor tror att hon är Dr. Coppelius dotter. En ung man förälskar sig i henne och i hans dröm blir Coppelia levande.

"Der Nussknaeker und der Mäusekönig"<sup>22</sup> blev i balettbearbetningen en julsaga. Flickan Claras julklapp visar sig vara en docka, en nötknäppare klädd i militäruniform. Nötknäpparen är en gåva från herr Drosselmeyer, en person med magiska krafter. I Claras dröm förvandlas nötknäpparen till en prins, hon själv blir vuxen och följer med till Karamellandet som är hans land.

Hoffmans dockor blir levande som ett uttryck för ett önsketänkande och det är i drömmen som hans alternativa verkligheter utspelar sig. Coppelia, en mekanisk docka, förmedlar önskan om att döda ting kan få en själ och således blir hon levande i en mans dröm. När drömmen tar slut, inser han det omöjliga i sin illusion och återvänder till det verkliga livet. Nötknäpparen är en docka vars förvandling till människa saknar dramatik eftersom det inte finns några förväntningar på att han skall förbli mänsklig. Meningen med

---

<sup>21</sup> "Der Sandman" publicerades mellan 1816-1817 och baletten "Coppelia" hade premiär 1870 i Paris. Sedan dess räknas baletten till en av de stora klassikerna.

<sup>22</sup>Sagan om Nötknäpparen och råttkungen publicerades mellan 1819-1821, och baletten "Nötknäpparen" uppfördes för första gången 1892 i St. Petersburg, till musik av Peter Tchaikovskij. Nötknäpparen hör till västvärldens mest spelade baletter.

Nötknäpparen är att introducera en annan värld även om Clara, när hon vaknar på morgonen, minns det hela enbart som en dröm. Dr. Coppelius från 1817 och Dr. Frankenstein från 1818 var samtida ”litterära kollegor” som experimenterade under vetenskapens täckmantel med en önskan att öppna dörren till det okända.

Carlo Collodi (1826-1890), italiensk författare, journalist och politiker, visste inte att han skrev en barnlitterär klassiker av världsformat när ”Le avventure di Pinocchio: storia de un burattino” började publiceras som en artikelserie i en barntidning 1881, och som sedan gavs ut i bokform 1883. Pinocchios äventyr handlar om en docka av trä som från allra första början talar och agerar som en människa, men det handlar också om att vara fattig i dåtidens Italien. Pinocchios högsta önskan är att förvandlas till en riktig pojke. Det sagolika i berättelsen visar sig genom talande djur, den goda fen och hennes olika förvandlingar samt genom ovanliga situationer och miljöer då tanken är att Pinocchio skall, som en följd av sin vistelse i dessa miljöer, förändras till det bättre. Pinocchio förändras genom inre utveckling och för varje rätt tanke och rätt handling kvalificeras han ett steg närmare sin mänskliga gestalt. Hans yttre förvandling föregås av en dröm i vilken den goda fen berömmar hans goda handlingar, förlåter alla misstag och lovar en god framtid om han sköter sig. När så Pinocchio vaknar på morgonen, vaknar han som en riktig pojke och hans gamla dockkropp ligger i ett hörn.

Att förvandlas till en människa för att kunna samspela med människor var en förutsättning för dockan Coppelia och dockan Nötknäpparen, men inte för Pinocchio. Hans förutsättning för att kunna samspela med människovärlden var att förbli en docka in i det sista. Pinocchios förvandling sker genom olika moraliska ställningstaganden med hjälp av en talande syrsa som symboliserar hans samvete, samt en god fe vars stöd och vägledning leder till Pinocchios mänskliga tillblivelse. Att förvandlas till en människa blir Pinocchios belöning. Boken om Pinocchio (1972)<sup>23</sup> präglas av didaktiska implikationer eftersom Collodi skrev sina texter som ett bidrag i bildningskampen avsedda för den uppväxande generationen av arbetarklassens barn.

Lewis Carroll (1832-1898), brittisk författare och matematiklärare, blev världsberömd med ”Alice’s Adventures in Wonderland” publicerad 1865. Alice vistas i drömmens värld dit hon ramlar genom ett hål i marken och där

---

<sup>23</sup> Walt Disney filmatiserade sagan 1940. Filmen bidrog till att Pinocchio blev ännu mera känd i världen. Filmen var bara en välgjord och charmig sagoversion, långt ifrån Collodis text (Eliot, 2001).

hon upplever en blandning av absurda händelseförlopp med talande djur, levande spelkort samt andra figurer och varelser. I *Alice i Underlandet* (1993)<sup>24</sup> förekommer inga dockor av den vanliga sorten, däremot olika figurer som uppträder som individer och personligheter. I sin form representerar dessa figurer ofta föremål från människovärlden, men genom sitt agerande blir de unika invånare i Underlandet. Samspelet mellan Alice och figureerna sker på ett jämbördigt sätt, eftersom Alice, i egenskap av människa, inte ställer några krav på figureernas anpassning eller förändring i förhållande till sin egen person. Underlandet är en fantasivärld. Genom att betrakta och beskriva Underlandets innevånare med Alices ögon kunde Carroll tillåta sig att indirekt kommentera vissa företeelser i samhället som till exempel strikta etikettregler.

L. Frank Baum (1856-1919), är amerikansk barnboksförfattare, dramatiker och journalist. Då han år 1900 skrev ”*The Wonderful Wizard of Oz*”<sup>25</sup> blev han en del av den amerikanska kulturtraditionen på ett sätt jämförbar med bröderna Grimms betydelse för den Europeiska. Dorothy från Kansas upplever i samband med en storm ett fantasitillstånd och hamnar i sagolandet Oz (1998). För att kunna återvända hem måste hon få hjälp av trollkarlen Ozma från Smaragdstaden. På vägen dit får Dorothy sällskap av en Fågelskrämma som saknar hjärna, Plåtmannen som saknar hjärta och det Fega Lejonet som saknar mod. Tillsammans klarar de att ta sig igenom flera olika hinder på vägen till Smaragdstaden, och slutligen lyckas de få sina önskningar uppfyllda av trollkarlen från Oz.

Baum var influerad av John Dewey (1997) och hans tankar om modern utbildning. Baum var en stor förespråkare av skolans modernisering samt en demokratisering av sättet att bedriva undervisningen. Dorothy och hennes vänner representerar i flera avseenden det demokratiska förhållningssättet när de löser problem genom att undersöka, diskutera och fatta gemensamma beslut.

---

<sup>24</sup> *Alice i Underlandet* filmatiserades 1951 av Walt Disney men filmen fick ingen större framgång. Däremot var flera av rollerna i Disneyfilmen ”*Beauty and the Beast*” från 1991, där porslin och bestick sjunger och dansar, klockan, kandelabern och möbler talar och förflyttar sig på egen hand, inspirerade av figurer från Underlandet.

<sup>25</sup> Sagan om Dorothy vidareutvecklades och följdes av flera berättelser som ett svar på läsarnas efterfrågan samt det stora intresset som sagolandet Oz väckte för övrigt. Hollywoodversionen av *Trollkarlen från Oz* (1939) räknas till de filmer som kännetecknas av påkostade dekorer och musikalnummer som har blivit klassiker – sången ”*Over the Rainbow*” med Judy Garland fick en Oscar för bästa sång. Fågelskrämman, Plåtmannen och det Fega Lejonet spelades i filmen av skådespelare utklädda till dockor som kunde tala och tänka och som för det mesta betedde sig som om de var mänskliga (DVD, 2005).

## Sammanfattning

Människor skapade och använde sig av dockor, dels som ett sätt att hantera sin jordbundna verklighet, dels som ett sätt att förstå och hantera olika föreställningar om vad som händer efter döden. Dockornas gestalter bidrog till att människor lättare kunde orientera sig i tillvaron och göra den hanterbar och begriplig. I takt med att de stora religionerna organiserades till institutioner, organiserades även människornas idévärldar till tänkbara eller otänkbara att vistas i. Detta ledde till att dockan i sin form utvecklades till, och användes som, en förklädnad med vars hjälp människorna undersökte världarnas mångfald innanför och utanför gränsen för sin samtid. Med filmens utveckling öppnades andra dimensioner av möjliga världar. Mekaniserade och tekniskt avancerade dockor kunde genom sina gestalter överskrida gränsen mellan det faktiska och det fiktiva, och riktas mot den tänkta framtiden (Nelson, 2001; Segel, 1995). Filmer om Frankenstein, ET och robotpojken David, representerar olika sätt att närma sig frågor om livets uppkomst, om världen utanför vår egen värld och meningen med livet. De är varelser och fantasiprodukter som lyckades med att både beröra och uppröra sin samtid. Medan Shelley (1918) genom monstret Frankenstein försöker förstå livets gåta samt kanske göra den mindre gåtfull, undersöker Spielberg i sin tur genom den högteknologiska dockan ET (1982) och robotpojken David (2002), vad det kan innebära att vara en människa i en möjlig framtid.

I texten lyfts också fram några författares sätt att beskriva hur dockor och människor samspelade med varandra och som sammanlagt omfattar en tidsperiod av ca: hundra år – Hoffmans ”Der Sandman” skrevs 1816 och Baums ”The Wonderful Wizard of Oz” skrevs 1900. Återkommande och gemensamma drag är att samspelet mellan dockor och människor äger rum i drömmen, att olika former av övernaturliga krafter är mer eller mindre medverkande som en förutsättning för att detta ska kunna ske, och att handlingen oftast utspelar sig utanför vår egen värld. Författarnas dockor förvandlas i drömmar till mänskliga gestalter och förblir detta så länge drömmen varar – med undantag för Pinocchio, den enda dockan som förvandlats till en riktig människa. Samspelet mellan dockor och människor återspeglar författarnas föreställningar om möjliga världar och genom fantasins och magins gränsöverskridande värld förmedlas deras visioner om ett annat samhälle. Genom kontraster till världen som exempelvis Alice och Dorothy kommer ifrån, speglar dockor olika möjligheter att leva på ett annorlunda sätt, det vill säga med dockornas hjälp uttrycker och beskriver författarna sina föreställda förändringar av den sociala praktiken.

## Mellan propaganda och pedagogik

I denna del behandlas hur dockan och dockteatern används som redskap och ett hjälpmedel i olika verksamheter med vetskapen om att det som dockor säger och gör, också kan generera nya tankar om verkligheten. Vetskap och kunskap om dockor och dockteatern som ett medium för specifik påverkan sträcker sig långt tillbaka i tiden (Jurkowski, 1996, 1998). Föremålet för påverkan har oftast varit och fortfarande är, människans fostran och utbildning med sikte mot ett framtidsperspektiv. Att just dockor på olika sätt kunnat medverka i detta, beror på deras förmedlande form och kommunikativa egenskaper (Braanaas, 1994; Nelson, 2001). Dockans användning inom informell och formell utbildning kan handla om att med dockan som förebild forma föreställningar, handlingar och vanor (Ladika, 1970; Mykle, 1993; Norman, 1996). Det kan också handla om att själva användningen har ett pedagogiskt uppdrag till exempel att utveckla förståelse för vissa kunskaper, eller att skapa mening genom upplevelse och erfarenheter inom ett visst område – vilket innebär att dockan används och fungerar som ett medierande redskap i en kommunikativ och lärande process. Användning av dockan som ett hjälpmedel innebär även att gränsen mellan pedagogik och propaganda kan framstå som mindre framträdande och svår att urskilja (Helander, 2003).

### Informell utbildning

När dockor och dockteater används i syfte att medvetet lyfta fram samhällsfrågor på ett till synes oavsiktligt sätt, skapas en form av informell utbildningssituation. Att se och uppleva dockteater kan hos åskådarna skapa och utveckla nya tankar om verkligheten och motivera till nya handlingar. Det kan också leda till att gränsen mellan den formella och den informella utbildningen alltmer suddas ut.

### *Dockans användning för förändring*

Världsförbundet UNICEF har varit sponsor till flera projekt där dockor och dockteatern involverats som ett sätt att synliggöra och uppmärksamma sociala, etiska och medicinska missförhållanden. I det avseendet har dockteater visat sig vara ett redskap med stor genomslagskraft, i synnerhet när det gäller förebyggande hälsovård och sexualupplysning (Blumenthal, 2005; Hamre, 1992).

I sin beskrivning av olika dockteaterprojekt i Indien menar Anupama Shah och Uma Joshi (1992) att formen underlättar att vissa frågor kan lyftas



fram och bearbetas på ett sätt som inte skulle kunna göras i vanliga fall. Det handlar om frågor som är svåra att närma sig till på grund av kulturella traditioner. Innehållet i projektens föreställningar lyfter ofta fram barns och vuxnas livsvillkor och behov av sociala och ekonomiska förändringar – till exempel hygien och hälsofrågor, våld inom familjen, familjplanering och barnuppfostran, kvinnornas situation (utbildning, tidigt giftermål, egen försörjning), kastsystemets sociala orättvisor, demokratiska värderingar och miljöfrågor. Med dockans budskap försöker man påverka människornas föreställningar och ändra deras vanor. Dockor och dockteaterns praktiska form lämpar sig som utbildningsmetod eftersom den möjliggör att människorna nås i sin egen omgivning och den egna sociala och kulturella kontexten. Shah och Joshi (1992) anser att trots sin enkla form kan föreställningens budskap lämna starka och bestående intryck hos publiken och är därför värda att stödjas inom ramen för olika sociala projekt som bedrivs av såväl inhemska som internationella hjälporganisationer. Cecilia Lönnell (2005) beskriver hur olika hjälporganisationer i Indien och Pakistan använder marionetteater för att nå ut med sitt budskap när det gäller utbildning om djurskötsel. Med hjälp av dockor, humor och musik, försöker man i olika sammanhang sprida kunskap och information om hästskötsel.

### *Dockans användning och media*

Dockor och dockteater används ofta i reklam, film och tidningar med syfte att inverka på människors tankar och känslor och eventuellt förändra deras vanor och handlingar. Medan dockteaterns budskap i utvecklingsländerna i regel riktas mot barn och vuxna på samma gång, riktas medias dockor och dockteater främst till barn genom olika barnprogram i TV. Många av de barnprogram där dockor medverkar bygger sin handling kring en viss docka (eller vissa dockor) och olika äventyr med kunskapssökandet i centrum.

Barnprogrammet *Sesame Street*<sup>26</sup> från 1969 är ett exempel på hur TV-mediet i USA användes i ett omfattande utbildningsprojekt med huvudsyfte att minska kunskapsklyftorna mellan medelklassbarn och barn från fattiga områden. Seriens utbildningsprofil med inriktning på skriv- och läsinlärning samt matematik, inkluderade användning av dockor för att utveckla barns symbolförståelse samt kunskaper om den sociala omvärlden (Blumenthal, 2005). Enligt Gail Haley (1988) lyckades serien fånga barns intresse generellt

---

<sup>26</sup> Motsvarande TV satsning i Sverige kom 1973 med programmet "Fem myror är fler än fyra elefanter". Knysten och Fräs var två dockfigurer som var med i de allra första omgångarna av programmet. Programmet tillhör numera kultklassiker. Källa: Wikipedia

till den grad att i många skolor användes seriens innehåll i den ordinarie undervisningen. Serien gav även upphov till diskussioner om lärarnas kreativitet och deras innovationsförmåga i undervisningen. Trots goda intentioner fick serien motsatt effekt, anser Haley. Eftersom barns förutsättningar att tillgodogöra sig serien var olika bidrog serien, i praktiken, till att kunskapsklyftan vidgades. Medan medelklassbarnen oftast följde programmet med någon av sina föräldrar och i det gemensamma samtalet kunde bearbeta seriens innehåll, hade barnen i fattiga områden i regel inga vuxna bredvid sig och följaktligen kunde inte heller tillgodose sig innehållet på ett djupare plan. Utvärderingar visade att barns initiala intresse för kunskaper ökade men i och med att barn saknade någon som aktivt kunde engagera sig i kunskapsprocessen, utvecklade barn i allmänhet ytliga kunskaper. Av utvärderingen framkom också att barn som förvärvat kunskaper enbart genom att titta på programmet förstod inte hur dessa kunde omsättas i andra sammanhang, vilket betraktat ur ett sociokulturellt perspektiv pekar på kommunikationens betydelse för individens lärande och utveckling.

Den informella utbildningen genom TV program följs av barn i deras hem. Själva tittandet betraktas generellt som en stunds underhållning och inte som deltagande i en organiserad aktivitet med ett, mer eller mindre uttalat, utbildningssyfte. Som huvudperson i sådana program söker dockan oftast kunskap om närmaste omgivning eller om den stora världen. Nedan presenteras fyra barnprogram med varsin docka som huvudperson – Felinda, Televinken, Skurt och Anki. Med ”sina” frågor uttrycker dockorna vuxenvärldens föreställningar om vad barn skulle vilja veta eller vad barn behöver få kunskaper om. Tillsammans med sina kvinnliga partners undersöker dockorna vardagen och hur samhället fungerar genom att vara nyfikna och ställa vanliga eller ovanliga frågor. Respektive dockas presentation kompletteras här med ett citat, som ett sätt att illustrera hur man, då och nu, talar om dockan och hur den beskrivs i förhållande till barn. Avsikten är dessutom att genom citaten synliggöra den informella utbildningens innehåll och budskap.

1956 introducerade förskolläraren Brita Schlyter och handdockan Felinda, *Felindaskolan* i svensk TV. Eftersom det var det första i sitt slag fick programmet mycket uppmärksamhet.

Programmet varade endast en kvart varje gång men hon hann ge mycket av nöje och stimulans för barn och även för vuxna. En recensent skrev att programmet var genialt. Här presenterade Brita genom Felinda olika sysselsättningar och pedagogiska situationer på ett sätt så att barnen blev trollebundna framför TV:n. Programmet startade varje gång med att Felinda

ringde i en liten klocka och hälsade alla barn välkomna till Felindaskolan. Det var underbart för barn att sitta vid TV:n och se ett program som var både förståeligt och lättillgängligt för barn.

Simmons-Christenson, 1991, s. 147-148

Under tiden som programmet pågick förklarade Brita för Felinda (och indirekt för alla barn som tittade) det som Felinda inte hade klart för sig. Programmets popularitet resulterade i boken *Felindaskolan* där flera idéer som förekommit i programmen samlades. Enligt Simmons-Christenson (1991) fanns boken i de flesta förskolor som en inspirationskälla och ett underlag för gemensamma samtal, eftersom ”barnen blev helt fångade av innehållet och pratade mycket om allt de sett och hört” (a.a., s. 148). De barn som inte hade en TV hemma brukade titta på *Felindaskolan* hemma hos någon annan.

En annan förskollärare, Anita Lindman, fortsatte i samma spår då hon 1964 debuterade med *Televinken*, en marionettdocka. Barnprogrammet *Anita och Televinken*<sup>27</sup> blev ännu mer populärt än sin föregångare. Tillsammans gick de, bland annat, till doktorn, besökte Skansen, lekte rymdfärd till Mars och bakade pepparkakor.

En hel generation unga och deras föräldrar har lärt sig trafikvett av Anita och *Televinken*. Men Anita Lindman och hennes docka *Televinken*, med röst och själ av Ola Lundberg, har lärt oss så mycket mer. Att vuxna inte alltid vet bäst, till exempel. Och att det alltid finns en busig vinkel på det mesta här i livet.

Leif Schulman, 2006

Anita och *Televinken* hade eget TV-program och många radioframträdanden. Förutom det, har de spelat in skivor, gett ut böcker och en egen serietidning. 1968 utsågs *Televinken* till årets TV-favorit.

Dockan *Skurt*<sup>28</sup>, en handdocka som kan öppna munnen och i vissa avseenden liknar grodan Kermit, introducerades 1988 i TV3-programmet *Barntrëan* av Ingamay Hörnberg. Innan *Skurt* blev känd i TV deltog han i Hörnbergs sångverksamhet, bland annat på barnsjukhus. Barnprogram med *Skurt* vände sig i första hand till yngre skolbarn och var samhällsorienterade i ett vidare perspektiv då *Skurt* ofta intog rollen av en TV-reporter och

---

<sup>27</sup> Självt har jag inte sett programmet, men i samband med avhandlingsarbetet har jag lyssnat på CD-skivan *Anita och Televinken* med fyra avsnitt ur deras program. Leif Schulmans citat är en del av presentationstexten på skivans insida (SR, Records 2006). Jag har även sökt information på Internet och Wikipedia.

<sup>28</sup> Information om *Skurt* är hämtad från Internet och Wikipedia, samt artikeln ”*Skurt – TV-kändis mot rökning*”, publicerad i tidskriften *VISIR*, nr 3-4, 2004 av Arne Stråby.

undersökte olika fenomen i samhället och i vardagen – till exempel hur mycket vandaliseringen kostar.

För ett par år sedan ändrades inriktningen på produktionen på så sätt att de veckoregelbundna sändningarna i TV upphörde. I stället går nu Skurt och hans medarbetare in i speciella projekt, då målgruppen kan vara skolor, organisationer, biståndsorgan etc. Ett antal serier har sammanställts till skolvideos. Svenska Kraftverksföreningen har gett ut ”Skurt och elektriciteten” och ”Skurt och innemiljöer”. Öresundskonsortiet lät göra en serie om bron och Svenska kyrkan några serier i Mellersta Östern, där Skurt har gått både i Jesu och Mose fotspår. Det mesta som produceras sänds också i TV3, som regel vid lov, som jullov och sommarlov. VISIR hoppas mycket på detta projekt. Barn är den viktiga målgruppen i ambitionen att få unga att aldrig börja röka. Skurt har i många program visat sig ha mycket god hand med och inverkan på den målgruppen.

Arne Stråby, 2004, s. 8

I samband med att föreningen VISIR (Vi som inte röker) fick ett anslag från Allmänna arvsfonden för ett projekt mot rökning, beslutade Riksförbundet VISIR:s styrelse att engagera Skurt för produktion av flera videofilmer. Dessa erbjuds som ett komplement inom ramen för skolans ordinarie undervisning. Innan Skurt började ”frilansa” innehöll hans ordinarie barnprogram inslag om vardagen – exempelvis hur bussar, järnvägen eller politik fungerar.

Programmen med syftet att för barn förklara hur samhället och världen fungerar fortsatte med ankan Anki och hennes vän Pytte. Pytte Ravn och handdockan Anki startade först som ett teaterprojekt och turnerade runt om i landet på förskolor och fritidshem. Som skicklig buktalare har Pytte Ravn lyckats med att på ett osynligt sätt ”låna ut” en alldeles egen röst till ankan Anki. Deras gemensamma programserie startade inom SVT:s barnprogram *Bollibompa* våren 2000. Av en recension i tidningen *Förskolan* (2003, nr 1) om ”Anki & Pytte ”– Det bästa från tv-serien 2” framgår bland annat följande:

Några dagar efter filmvisningen sitter vi i samlingsen och pratar om vilka barn som har ansvar för att lämna våra burkar och papperssopor till återvinningen den här veckan. Och vart allt detta ska ta vägen sen. Då säger Wilma 4 år: – Jag tycker vi ska låna Ebbas film igen, för det finns också med när Anki följer med till soptippen på den, det vet jag! /.../ En av de viktigaste uppgifter i förskolan är att lära barnen sätt att lära. Att uppmuntra dem att som Wilma, knyta an till sina erfarenheter och undersöka var man kan hämta information och faktakunskaper. Kanske genom film, teve, böcker, dator eller att intervjua någon som vet. /.../ Att ständigt våga fråga, vara nyfiken och gå på spaning – precis som Anki gör – är grundläggande för att skapa och behålla lusten att lära. Som någon sagt: ”Utan spaning,

ingen aning.” Det får också stå som divis för hur vi pedagoger bör förhålla oss till barnens videofilmer och barnteveprogram!”

Elsie Persson, 2003, s. 46

Ankis och Pyttes TV-framgång åtföljs av filmer och spel uti i handeln. Filmer, spel och annat material från barnprogrammet finns på många förskolor, men detta finns också i många barns hem där barn kan fortsätta att använda/arbete med materialet på sin fritid. Den informella utbildningen lånar därmed den formella utbildningens former och på samma gång öppnas den formella utbildningen för den informella utbildningens innehåll. Tittar man på hur, i ovan nämnda citat, dockornas uppdrag beskrivs i förhållande till barn, framgår det att nöje och stimulans som inledningsvis erbjöds i Felindas program, övergår till att med Televinkens hjälp lära barn och vuxna trafikvett. Skurt medverkar i speciella projekt som riktas till barn som en egen målgrupp och Ankis uppgift är att uppmuntra barn att undersöka var man kan hitta information och faktakunskap. Den beskrivna utvecklingen pekar på att gränsen mellan det informella och det formella alltmer suddats ut, men också på att barn förväntas ta ansvar för sitt eget lärande. Från att Felindas program erbjöd ett innehåll som både var ”förståeligt och lättillgängligt för barn” till att med Ankis hjälp appellera till barns ansvars känslor att lämna burkar och papperssopor till återvinningen.

### Formell utbildning

Med formell utbildning menas här i denna text att dockor och dockteater används i förskola och skola som ett hjälpmedel och ett sätt att dels synliggöra och bearbeta olika kunskaper, dels genom att barn själva använder dockor på olika sätt, utveckla deras kommunikativa färdigheter. I det här fallet beskrivs dockan och dockteater som aktörer på två utbildningsarenor, kyrkans och förskolans. Kan medeltidens kyrkopedagogik på något sätt kasta ljus över dockans och dockteaterns situation i dagens utbildning? Jag menar att den kan göra det. I kyrkans undervisning har dockor och dockteater använts som ett sätt att motivera människans känslö- och tankeliv genom medskapande och de konstnärliga uttrycksformerna. I förskolan används dockan ofta som ett sätt att motivera barns kommunikation och olika sätt att uttrycka sig genom sång, dans, berättande, ramsor och dramatiserande.

### *Dockan i kyrkans utbildning*

Redan i templet användes, som nämnts tidigare, dockor som ett redskap för utbildning och fostran. Dockorna symboliserade gudar, men användes även i form av små figurer som representerade vanliga människor i syfte att lära dem att bete sig på rätt sätt i olika religiösa ceremonier. Präster och prästinnor skapade tempelkoreografi som människorna förväntades lära sig för att därefter kunna uppföra sig på ett visst sätt i närvaro av olika gudar eftersom man trodde att ritualer, bland annat, kunde ge skydd mot onda krafter (Blumenthal, 2005; Flammarion, 1982; Mrkšić, 1975).

Frågeställningar om konstens förmåga att generera och gestalta vetande diskuteras av Madeleine Hjort<sup>29</sup> (2001) i *Konstarter och kunskap*, där hon skildrar och jämför två olika pedagogiska riktningar med rötter i den kyrkliga pedagogiken – den katolska medagerande riktningen och den envägskommunikation som praktiseras av den lutherska traditionen. Hjort menar att båda riktningarna återfinns inom skolsystemet i vår egen samtid mot bakgrund av att kyrkan och skolan, som institutioner, ingått i ett sammanhang långt tillbaka i historien ”där samspelet byggde på regelbunden träning eller återkommande umgänge med den växelvisa vardagliga och religiösa kulturen” (a.a., s. 132). Genom att låta kyrkans pedagogik från 1400- och 1500-talen kasta ljus in i vår egen tid, undersöker och problematiserar Hjort utbildningens förhållningssätt till konstformer som vägar till upplevelse och förståelse.

Den katolska kyrkans kyrkorum blev dockteaterns första arena för organiserad kollektiv utbildning. Katolska kyrkans officiella språk är latin och den katolska liturgin förutsätter människornas aktiva deltagande genom dialog och sång men eftersom latin inte talades av människor i allmänhet, krävdes andra sätt som kunde förankra kyrkoåret i människornas vardag och befästa kunskaper om tro och vetande. Redan under 1400-talet arbetade den katolska kyrkan målvmedvetet med kollektiv utbildning genom skapande uttrycksformer, så som bild, musik, dans och teater. Kyrkobesökarna kunde uppleva bibliska berättelser genom musik och sång, och budskapets dramatik framfördes genom dockteaterns koreografiska form. Den kyrkliga undervisningen använde sig alltså av teatrala och dramatiserande formspråk (Bell, 2001; Helgesen, 1999; Helgesen & Wang, 2000; Hjort, 2001). Genom dockteaterns uttrycksmöjligheter kunde bibliska berättelser åskådliggöras och

---

<sup>29</sup> Madeleine Hjort har varit verksam inom offentlig förvaltning med konstarter, scenkonst och utbildning. Hon arbetar med uppdrag som rör förändring och utveckling inom undervisning och scenisk verksamhet.

förklaras samt ritualerna klargöras och inövas. Undervisningen genom dockspel på 1400-talet kunde ofta anta spektakulära former – änglar som flög, helgon som rörde sig och talade från olika delar av rummet, Jesus som sakta hissades upp och ner vid behov och allt detta kunde ackompanjeras av körsång, orgelmusik, fanfarer, trummor och dofter (Malkin, 1977).

Kritikerna såg dockspelet som ett sätt att uppmuntra människornas lättsinne och hindra dem från att tänka på fromhet och fruktan inför Gud. I samband med kyrkans reformation och svenska kyrkans brytning med den katolska 1524, infördes på båda sidor en ny pedagogisk praxis i kristendomsundervisningen. Brytningen med katolicismen innebar för svenska kyrkan framförallt att latinet avskaffades som kyrkans officiella språk. Den protestantiska kyrkan började predika på människornas vardagsspråk och tyngden lades därför vid ordet som förmedlare av Skriftens budskap. Alternativa uttryckssätt som en möjlighet att förmedla det teoretiska innehållet avskaffades i och med detta. Församlingens roll förändrades från aktivt medverkande till enbart lyssnande mottagare (Braanaas, 1990; Cunningham, 2005; Hjort, 2001).

Motreformationen i den katolska kyrkan innebar bland annat en uppstramning av prästutbildningen och den kyrkliga administrationen. På konsiliet i Trient 1566 förbjöds användning av dockor och dockteater i kyrkans undervisning. Man menade att dockorna lockade människor i själsligt fördärv och moralisk förtappelse. Beskyllningar handlade alltså inte om det dockorna gjorde, utan om det de antogs framkalla och befarades framkalla om de fortsatte att användas. Åtföljda av sådana anklagelser, förlorade dockor sin ställning och betydelse på utbildningsarenan. Banlyst från kyrkan började dockteatern, inspirerad av *Commedia dell'arte*, utveckla sin folkliga karaktär som en konstnärlig form. Det skulle ta nästan 400 år innan dockorna igen kunde användas i undervisningen. Efter andra världskriget 1945, började dockor och dockteater alltmer synas i förskolor och skolor i flera östeuropeiska länder influerade av den sovjetiska utbildnings- och kulturpolitikens ideologi (Blumenthal, 2005; Jurkowski, 1998; Latshaw, 2000).

### *Dockan i förskolans utbildning*

Dockans utseende kan till en början ofta vara utgångspunkt för samtal. Att en dockas utseende väcker nyfikenhet, frågor och olika känslor framgick av Pokrivkas (1978) studie om dockans estetiska budskap och betydelse för kommunikativa samspel med barn. Dockans estetiska budskap är enligt

Pokrivka en viktig förutsättning för kommunikation, men utan lärarens förmåga att ge dockan en känslomässig och intellektuell förankring, kan kommunikation i regel inte vidareutvecklas. Alltså, dockans utseende är viktigt, men i sig inte tillräckligt. Att dockans estetiska budskap är avhängigt syftet med dockans användning, samt att det estetiska i dockans utformning skapar lärarens kommunikativa utgångspunkt och utgör en del av dockans identitet, framgick av min studie om dockans möjligheter i förskolans samling (Forsberg Ahlcrona, 1997).

Hunt och Renfro (1982) har i sin forskning identifierat varierande spelformer som visar dels på dockans olika tillämpningsmöjligheter i förskola och skola, dels på olika sätt för barn att utveckla sina kommunikativa färdigheter. Här följer en kortfattad sammanfattning av det som karaktäriserar dessa spelformer:

*Puppet play* – är den enklaste formen, som i likhet med dramaleken sker spontant utan lärarens inblandning. Exempelvis samtalar barnet med sin docka eller dras in i en dialog med andras dockor, flera barn experimenterar med dockor framför spegeln eller bakom en scen.

*Puppetizing* – i denna form bidrar läraren aktivt med sina kunskaper om dockor och spelteknik genom att handleda barn i deras försök att dramatisera korta berättelser, sånger och ramsor. Barn spelar för varandra, och övar sig att även vara publik.

*Puppet telling* – förutsätter att läraren använder dockor i syfte att synliggöra musik och litteratur, berika sagostunder och skapa litterära upplevelser. Till exempel kan en musdocka, tillsammans med barnen, sjunga om de andra djuren på bondgården och en tomtedocka kan berätta om högtider eller julfirande.

*Puppet talking* – läraren använder dockan för att uppmuntra barn att samtala. Exempelvis kan en avdelningsdocka välkomna nya barn som börjar och sedan längre fram samtala om hur de trivs och hur de mår.

*Puppet teaching* – dockans uppgift är att skapa barns intresse för kunskap. Till exempel genom att läraren använder en clowndocka som samlar på olika föremål och färger eller en formdocka som inspirerar barn att upptäcka och undersöka former inomhus och utomhus.

Olika spelformer som en del av förskolans arbetssätt och vardag, möjliggör för barn att vara delaktiga på olika sätt genom varierande kommunikativa samspel och relationer, menar Hunt och Renfro (1982). Glibo (2000) hävdar att en komplett kommunikativ miljö inkluderar användning av dockor, dockspel och dockteater. I likhet med vad Hunt och Renfro (1982)



framhåller, menar Glibo (2000) att sådan miljö kännetecknas av att lärare direkt eller indirekt deltar i olika dockaktiviteter, att det finns tillgång till dockor gjorda av barn eller vuxna, eller köpta och att det finns utrymme för en verkstad där dockor kan tillverkas och användas. Lärarens kunnande och förmåga att skapa miljö för dockan och dockspelets möjligheter, är en förutsättning för att barn skall kunna utveckla, vidga och fördjupa sina kommunikativa färdigheter i samspelet med dockan och med varandra (Jelašac, 2002; Glibo, 2000; Pokrivka, 1978, 1996; Vuković-Žunič & Dekas, 2006).

Utveckling av barns kommunikativa identitet i förskolan beskrivs av Ulf Jederlund (2002) och Lidija Kroflin (1992) som ett uttryck för självkänsla och lust att kommunicera. De menar att barn som har svårigheter att kommunicera verbalt ofta hamnar i en ond cirkel där de allt mer avstår från att använda sina övriga språk, som bild, musik och rörelse. Jederlund (2002) anser att det är viktigt att stimulera dessa ickeverbala uttryckssätt i ett språksammanhang som han menar i sin tur kommer att leda till en ökad självkänsla och på sikt även kan påverka talspråksutvecklingen. Kroflin (1992) menar att gruppaktiviteter med riktat innehåll, där den enskildes prestation inte är i fokus, kan vara ett sätt att väcka lusten att kommunicera hos de barn som tenderar att dra sig undan. Att till exempel dramatisera en sång med dockor kan innebära att några barn tillsammans sjunger och rör på dockorna bakom scenen – det hörs och det syns även om barnen ”satsar” olika mycket. Att tillsammans med andra barn medverka i en sådan aktivitet kan ge positiva effekter när det gäller att vara med vid ett annat tillfälle eller sammanhang.

Användning av dockor i syfte att utveckla barns litterära upplevelse och uppmuntra dialogen, beskrivs i Vera Stenzels (1986) studie om samarbetet mellan en förskola och ett bibliotek. Två gånger i veckan under fem månader deltog en grupp på 25 barn mellan fyra och fem år i bibliotekets sagostunder, där dockor användes för att levandegöra valda sekvenser ur boken genom att dramatisera texten. När så dockan uppenbarade sig, gjorde uppläsaren en paus och de barn som ville fick samtala med dockan. På så sätt kunde barn uttrycka sina funderingar angående handlingen i boken, dels i samtalet med dockan, dels i samtalet med andra barn i gruppen. Enligt Stenzel tillförde dockans medverkan en metakognitiv dimension i barnens dialoger – till exempel kunde barn uppmana en docka att ändra sitt sätt att vara som en möjlighet att lösa en konflikt. Eftersom dockan (avsiktligt) inte ansåg sig ha någon nytta av att ändra sitt sätt, försökte barnen förklara för dockan vad de trodde skulle

hända om dockan ändrade sig, men också, på dockans uppmaning, vad de trodde att deras eget sätt att tänka berodde på.

*Dialogical drama with puppets – DDP*, av Milda Brédikyté (2000), är ett annat sätt för barn att i spelet med dockor involvera sig i ett språkligt och socialt samspel. Syftet med Brédikytes studie har varit att undersöka på vilket sätt DDP-metoden kan bidra till utveckling av barns egna uttrycksförmågor, fantasi och föreställningsförmåga i förskolan. Studien pågick i två år och det andra året observerades barnens sätt att leka, dramatisera och skapa egna sagor, efter att ha fått inspiration och handledning året innan. Under det första året presenterades för barn ett antal sagor genom fyra steg – läraren läste högt, spelade utvalda delar av sagan med dockor samt presenterade sagan i en dialogform och involverade barnen att delta i handlingen. Under tiden observerades barnens uppmärksamhet och deras benägenhet att involveras i handlingen. Sagans framställning med hjälp av dockor, ökade och riktade barnens uppmärksamhet och deras engagemang att delta i dialogerna – jämfört med den uppmärksamhet som kunde observeras vid högläsning och återberättande. Andra året observerades barnens initiativ och innehållet i deras lekar mot bakgrund av de sagor som tidigare ingick i studien. Resultatet visade att 65 procent av barnen lekte och dramatiserade sagor från studien på eget initiativ. Hälften av barnen som dramatiserade och lekte, repeterade och imiterade sagorna som ingick i studien, medan andra hälften lekte nya sagor som de själva hade kommit fram till. Brédikyte drar slutsatsen att lärarens tillvägagångssätt möjliggjorde för barn, dels att lära sig uppbyggnad av framställningsstrukturen som stöd för egna dramatiseringslekar, dels att barn i samspelet med dockor kunde förbereda sig för eget dramatiserande genom att dockornas agerande visualiserade hela processen.

Babette Brown (2005) beskriver arbetet med dockor Persona Dolls, vars syfte är dels att synliggöra och dels att motverka barns förutfattade meningar eller fördomar. Enligt Brown börjar sådana uppfattningar ta form redan i treårsåldern. Genom dockans användning vill man utmana värderingar och stereotypa uppfattningar som på sikt kan leda till diskriminering och andra sociala orättvisor. Tanken är att med hjälp av dockor på ett innovativt och lekfullt sätt bygga upp barns förhållningssätt och självförtroende, samt uppmuntra barn att samspela med andra med empati, respekt och lyhördhet. Arbetssättet har tillämpats i USA, England, Holland och Danmark.

Användning av dockor i lek och drama bidrar till att barn kan upptäcka och utveckla nya dimensioner i sitt samspel med andra menar Lesley Hendy och Lucy Toon (2001) och Bernadette Duffy (2006). Till exempel när ett

dockspelade barn låtsas vara någon annan innebär detta ett sätt att kunna föreställa sig, men om det barnet möter ett annat dockspelade barn uppstår ett möte med ytterligare någon som låtsas. Detta handlar om ett kvalitativt annorlunda sätt att kunna föreställa sig då barnen måste bortse från egna och andras faktiska egenskaper och samspela med varandra genom att för varandra agera som okända personer (Bruner, 1986; Broström, 1999; Craft, 2002, Harris, 2000).

Enligt Hunt och Renfro (1982) och Glibo (2000) kan kontinuerlig användning av dockor i förskolan betraktas som en kreativ process där tillverkning och användning av dockor har ett yttre och ett inre värde för både barn och lärare. När dockspel bidrar till att utveckla barns självförtroende, sociala relationer, känslor- och tankeliv kan detta räknas som ett inre värde. Det som barnen åstadkommer genom sitt skapande – att förverkliga sina tankar, idéer och fantasi i olika former och olika material, kan räknas som ett yttre värde. Eftersom dockspel oftast är en gruppaktivitet, menar Hunt och Renfro (1982) att just de sociala färdigheterna utvecklas i sådana aktiviteter – genom att barn lyssnar på varandras förslag, turas om, observerar varandra, respekterar och accepterar varandras tankar och känslor lär de sig förstå att just dessa färdigheter är en förutsättning för att dockspelet ska kunna fungera på ett konstruktivt och tillfredställande sätt. Glibo (2000) understryker att dockspelets karaktär kan få barn motiverade att vidareutveckla sociala färdigheter då innehållet i arbetsprocessen, utöver själva handlingen, på samma gång handlar om en indirekt självvärdering – genom att barn talar med varandra om vad dockorna gjorde, hur de gjorde det samt vad som behöver ändras, lär sig barn att bli medvetna om sina egna handlingar.

Dockspel som en gruppaktivitet kan också betraktas mot bakgrund av uttrycket ”den närmaste utvecklingszonen”, ”the zone of proximal development” som Vygotskij (1978) lanserade som ett led i försöket att förklara hur samarbetsprocessen kunde bidra till barns systematiska kunskapsutveckling. Att studera lärande ur det perspektivet, innebär att ha fokus på hur samarbetsprocessen i det sociala samspelet skapar förutsättningar för barn att tillägna sig kulturella redskap och lära sig använda dem i sociala praktiker. I sådana processer utgör språk och kommunikation förbindelseledet mellan individen och sociala läroaktiviteter och skapar föreställningar om hur man lär sig, men också synen på den egna inlärningsförmågan (Säljö, 2000).

## Terapi med dockor

Terapi som en process strävar efter att utveckla emotionell eller intellektuell självmedvetenhet och handlar enligt Mickey Aronoff (2005) om parallell existens av två verkligheter, den fiktiva och den verkliga världen. Den fiktiva världen finns i individen som med hjälp av dockan och med utgångspunkt i den fiktiva världen, kan manipulera med elementer tagna från den verkliga världen. Terapi med dockor används som en specifik form och metod både med barn och med vuxna, individuellt och i grupp. Avsikten är att utveckla bättre förståelse för olika företeelser som tillhör livet och för det som pågår i en själv (Bernier, 1990; Cole, 1993; Gerity, 1999). Terapi med dockor som en process bedrivs idag som en klinisk form eller som en undervisningsform, där dockans dualitet möjliggör överföringsprocessen av problemet. Enligt Hamre (2004) innebär dockans dualitet att dockan uppfattas både som "jag" och "inte jag" på samma gång eller att dockans spel betraktas som både riktig och inte riktig på samma gång. Dockans dualitet i terapiesammanhang medför en befriande effekt som gör att individen, genom dockan som "inte jag", omedvetet framför och verbaliserar sina tankar och upplevelser. I terapiesituationer möjliggör dockans dualitet att individen öppet kan uttrycka det som den inte vill, eller inte kan ge uttryck för i andra sammanhang.

## Klinisk terapi med barn

Det rör sig om behandling under en begränsad tidsperiod och avser emotionella och sociala svårigheter som ett barn upplever och uttrycker i sina relationer med omgivningen. Till exempel kan det handla om överdriven ängslighet, rädslor, aggressionsutbrott, långvarig sorg, separationsångest eller andra uttryck för upplevda svårigheter. Psykoterapi med dockor har som mål att hjälpa barn i deras intellektuella, sociala och emotionella utveckling. I den terapeutiska samspeletsprocessen mellan barnet, terapeuten och dockan, bearbetas svårigheter genom omedveten överföringsprocess av problemet (Bernier 2005). Zlatko Bastašić (1988)<sup>30</sup> betraktar psykoterapi med dockor som en specifik form av lek. Han framhåller att ett problem som överförs och omvandlas till lekens form också kan bearbetas på ett sätt som är närmare barnets. I hans behandlingspraktik är dockor och sagor viktiga komponenter. Genom sagans symbolik ges barn möjligheter att beröra olika existentiella

---

<sup>30</sup> Zlatko Bastašić är psykolog, familjeterapeut med psykoterapi med dockor som sin inriktning. Han undervisar på Universitetet i Zagreb om kreativa tekniker i terapiverksamhet. Han är också grundaren av "Centrum för barns och ungas mentala hälsa" i Kroatien.

frågor och bearbeta egna funderingar, exempelvis om födelse, död, att växa upp och sexualitet. Barn kan i leken med dockor också bearbeta olika sociala relationer så som kärlek, tillhörighet, skilsmässa och våld. Bastasic menar att även om dockan i terapi fungerar som barnets individuella redskap, är innehållet som barnet uttrycker i sitt spel riktat både mot sammanhang i vilka barnet ingår, och mot gruppen som barnet är en del av. Således kan terapi med dockor inte betraktas enbart som en behandlingsform för ett enskilt barn, utan är ett sätt att synliggöra händelser och handlingar i ett socialt och kulturellt sammanhang.

En form som på ett annat sätt involverar deltagare i terapiprocessen är Puppet Playback Theatre av Matthew Bernier (2003)<sup>31</sup>. Metoden innebär att barn organiserar en rollek genom att välja vilka dockor som ska vara med, ger dockan/dockor till terapeuten samt instruerar den hur den ska göra och vad den ska säga. Bernier menar att processen av självmedvetenhet utvecklas genom att barnet återskapar sin bild av olika situationer, händelser och handlingar. Terapiprocessen utvecklas alltså inte genom att terapeuten ställer frågor som öppnar och leder processen, utan genom att barnet minns tillbaka. Professionell terapi med dockor förutsätter att barn kan välja mellan olika former och typer av dockor för att kunna finna de som kan motsvara olika tankar och känslor som barnet vill ge uttryck för.

## Undervisningsterapi med barn

Med undervisning menas här utbildning inom ramen för särskolans verksamhet. Användning av dockor som terapi i undervisningen innebär en kontinuerligt och integrerad del i sättet att stödja barns allsidiga utveckling (Renfro, 1984; Mykle, 1993; Paulsen, 1992). Utgångspunkt för dockans användning är att barn utvecklas *med* dockan och *genom* dockan och att i dynamiken som uppstår mellan barnets svaga och starka sidor sker en utveckling av inre och yttre förmågor (Kiš-Glavaš & Fulgosi-Masnjak, 2003). I denna process fyller tillverkning av egen docka en viktig funktion i behandlingen. Enligt Bernier (1983) kan en egen docka tillmötesgå barnets kontakt- och ömhetsbehov genom att den möjliggör projiceringen och identifikationen med den önskade, men dolda sidan av sig själv. Till exempel kan pratsamma dockor tillhöra barn som utåt sett är passiva och dockor som

---

<sup>31</sup> Matthew Bernier är legitimerad konstterapeut och dockspelare. Han är biträdande professor för Art Therapy Program vid Psychiatry and Behavioral Sciences at Eastern Virginia Medical School. Hans inriktning är familjeterapi och former av våld inom familjen.

ofta vill kramas kan tillhöra barn som för övrigt drar sig undan fysiska kontakter. Enligt Ingrid Lagerqvist (1976, 1981)<sup>32</sup> är tillverkning av dockor i undervisningen en aktivitet som förutom den språkliga, också kan stärka den sociala grupp dynamiken. Med tillverkningen följer oftast intresset att spela och agera med sin docka, både för varandra och framför varandra. Lagerqvist betonar att det allra viktigaste händer inte i den ”uppvisade” verksamheten utan i det ”inre” arbete som pågår hos barn kontinuerligt och långsiktigt. Hon betonar också rollekens betydelse som ett stöd för lösning av inre konflikter och en övergång till mer konstruktiv lek.

## Politik och dockor

At times and in places throughout history, authorities have tried to censor and squelch puppet shows either because they considered the performers no goodniks or because the shows were challenging those in power. And so puppeteers have resorted to various sorts of stealth.

Blumenthal, 2005, s. 167

Historiskt sett har dockor och dockteater representerat ”folkets röst” och varit den form genom vilken människornas verklighet kunde speglas på ett till synes harmlöst sätt. Folklig dockteater utvecklades huvudsakligen genom resande teatersällskap och förmågan att vara flexibel i relationen till publiken men också genom att bokstavligen vara rörlig i förhållande till myndigheter (Oreglia, 1964). Att med dockornas hjälp framställa och problematisera livet, döden och samhällsfrågor kunde medföra svårigheter i förhållande till myndigheter. Komedi och parodi var vanliga spelformer med vilka dockteater försökte belysa till exempel korruption och överhetens missbruk av makten. Det var också ett sätt att kringgå världslig och kyrklig censur. Ett grundläggande problem för kyrklig och världslig överhet verkade vara de känslor och tankar som dockornas agerande befarades *framkalla* hos åskådarna. Detta med tanke på att dockan, förutom att vara ett fysisk redskap, även kan utgöra ett kulturellt och symboliskt redskap, och fungera som en medierande form för människors tankar, önskningar och visioner (Blumenthal, 2005; Hamre, 1992; Helgesen, 1999). Det kan således leda till att dockan tillskrivs innebörder samt tillmäts olika individuella och kollektiva

---

<sup>32</sup> Ingrid Lagerqvist är svensk pionjär i användning av dockan som terapi i undervisningen. Förskollärare, speciallärare och arbetsterapeut. Hon vidareutbildade sig under 50-talet i Tyskland och England i barnpsykiatri och skapande dramatik. Hon arbetade i Sverige på olika särskolor, barnsjukhus och psykiatriska kliniker. Hon avled i början av 2000-talet.

betydelser i sammanhanget. I takt med att de stora religionerna etablerades och deras positioner stärktes, stängdes dörrar till världarnas mångfald utanför vår värld. För utövarna av dockteaterkonsten har detta inneburit en farlig balansgång mellan den tillåtna världen och det som var förbjudet. Världsliga myndigheter, å andra sidan, hade egna intressen att skydda och skapade i sin tur bestämmelser och förhållningsregler för dockspelarna och deras föreställningar. Till exempel förbjuds dockor att tala med mänskliga röster. På det sättet ville man förhindra att dockorna användes som ett redskap för samhällskritiska skildringar, vilket tyder på kännedom om dockans potential att kunna påverka sina åskådare. Med andra ord, medvetenhet om dockans medierande genomslagskraft fanns redan på medeltiden. Censur och förföljelser av dockteatern bidrog till utvecklingen av teaterformens symboliska och metaforiska språk. Till exempel i framställningen av den faktiska eller den föreställda världen kunde abstrakta begrepp så som frihet, rättvisa, kärlek, ondska m.m. medieras och gestaltas i form av en docka. Naturligtvis förföljdes inte all dockteater – bara den som ville mer och ville annat än gränserna tillät. Parallellt med dockteatern som utmanade kyrkan och myndigheter, spelades dockteatern som höll sig inom ramar för det tillåtna. I sin tur bidrog den till utvecklingen av dockteaterns scenografi, docktekniker, musikaliska uttryck och förfinad dockspelarkonst (Jurkowski, 1996, 1998). Dilemma i synen på dockteaterns roll i samhället förefaller vara fortfarande aktuell och uttrycks i vår tid på varierande sätt. Till exempel under den sovjetiska dominansen i de östeuropeiska länderna, blomstrade dockteaterlivet i de statliga dockteatrarna. I jämförelse med dockteatrar i de andra europeiska länderna, inklusive Sveriges största dockteater Marionetteatern, hade de statliga dockteatrarna i östeuropa god ekonomi och professionella arbetsvillkor. Dockspelarnas arbetsvillkor kan faktiskt till viss del återspegla hur kulturpolitiken ser på dockteaterns betydelse i samhället. Så här beskriver Michael Meschke (1989, s. 54-55), dåvarande konstnärlig ledare för Marionetteatern, dockspelarnas arbetsvillkor under en av Marionetteaterns föreställningar:

På den gamla biograf där Marionetteatern var inrymd under 22 år, fanns inga golvluckor på scenen. I Lille Prinsen rör sig alla figurer i en sandöken, som utgör scenbilden. Inga spelarhuvuden fick sticka upp över den 60 cm höga öken-kanten. Tekniken var stavdockor. Spelarna var tvungna att spela liggande och åla sig fram på rygg vid förflyttning. Stundtals fick de hjälp av en låg tralla på hjul, stundtals av påskjutande medspelare. Om man dessutom skulle tala dockornas röster, måste struphuvudet vara fritt och rösten riktas diagonalt ut mot publiken. Vi tog olika sorters nackstöd och kuddar till hjälp. Hade vi spelat på Centrala Dockteatern i Moskva, hade vi bara behövt trycka

på en knapp för att sänka ner upprättstående spelare på höj- och sänkbara golvluckor.

Centrala Dockteatern i Moskva<sup>33</sup> i likhet med andra centrala dockteatrar som fanns i de östeuropeiska länders huvudstäder, fungerade som professionella dockteaterinstitutioner med uppdrag att utveckla dockteaterkonsten i respektive länder. Resurser fanns och möjliggjorde produktioner dels för barn, dels för vuxna och betraktat ur ett internationellt perspektiv, på en hög konstnärlig nivå. Men, från myndigheternas sida förväntades också dockteatrar följa den politiska linjen. Även om långtifrån all produktion behövde innehålla ideologiska inslag, fick den konstnärliga frågan förhålla sig till det som skulle undvikas. De regissörer och dockspelare som överskred politiska ramar, alltså undersökte världar utanför den möjliga, tvingades sluta. Flera av dem försökte bedriva underjordisk dockteater och för det, blev de trakasserade och förföljda av myndigheter (Boček, 1965; Dubská, 2006; Obratsov, 1985; Paljetak, 2007). Detta visar på att dockan som redskap, då som nu, representerar ett kulturellt fenomen genom vilket människor försöker återspegla sociala praktiker och sin kulturella samtid med önskan att förändra den. Sedan några decennier är den politiska situationen i samtliga av dessa öststatsländer förändrad och utveckling av dockteater styrs numera inte av en kulturideologi och centrala dockteatrar, utan av marknadsekonomiska ramar. I jämförelse med de tidigare, medför dessa ramar villkor som gynnar få dockteatrar och därmed bidrar till att skapa känslan av konstnärlig exklusivitet. Paradoxen i sammanhanget är att dessa till synes fria ramar på sätt och vis hindrar utveckling av dockteaterkonsten. Genom att vara få till antal och enbart spela för de som medvetet söker sig till denna konstform, minskar också incitamenten att utmana och vilja annat utöver det som ramarna medger.

Också i krig har man med hjälp av populära dockor förmedlat politisk propaganda. Exempelvis under andra världskriget framträdde både sovjetiska och tyska officerare med figuren Kasper vid fronten, i propaganda filmer och på flygblad. Detta för att stärka stridsmoralen, förlöjliga fienden och övertyga om att den egna sidan kommer att segra (Blumenthal, 2005).

---

<sup>33</sup> Centrala Dockteater i Moskva grundades officiellt 1931 med Sergej Obratsov (1901-1992) som konstnärlig ledare. 1999 hade teatern över 300 anställda medarbetare. Dockteatern rymmer flera scener och spelar parallellt produktioner för barn och för vuxna, med klassisk repertoar och experimentella produktioner. Dockteatern bedriver professionell dockspelarutbildning och samarbetar med lärarutbildningar (Helgesen, 1999; Obratsov, 1985). Centrala Dockteater i Moskva är allmänt känd under namnet Obratsovteater.



## Dockan i politiken

Att tillåta dockteater i Theresienstadt<sup>34</sup> ghetto, mellan 1941 och 1945 var ett politiskt beslut. På vilket sätt beslutet påverkade barn och vuxna i ghettot, beskriver Blanka Kaplan (2005)<sup>35</sup> i studien *Dockteater bakom taggtråd*. I Theresienstadt var samtliga barn i åldrarna 5 till 15 år placerade i separata flick- och pojkhem, boende i stora salar med en barnledare i varje sal. Formell skolgång och undervisning var förbjuden och inga läromedel tillåtna. För barn mellan 5 och 10 år fick lek och dockteater förekomma. I varje barnhem fanns därför en liten teaterscen för handdockor som tillverkades av insmugglade tygrester och avfallsmaterial från olika verkstäder där vuxna arbetade. Dockteatern användes som informell utbildning. Till exempel barn ”lekte fram dockteater genom att rita, färglägga och klippa ut figurer till en historisk berättelse som deras lärare först berättat. Andra teman var folksagor eller innehållet i kända barnböcker. Inhämtade kunskaper dramatiserades och spelades sedan upp på enkla bordsscener” (a.a., s. 16). Dockteatern användes också till nöje där barn tog egna initiativ till att författa texter, göra dockor och spela för varandra. I ett pojkhem initierade lärare en dockteatergrupp som med enkla handdockor spelade ”presentföreställningar” för de barn som fyllde år. I ett annat, startade äldre pojkar en marionettgrupp. ”Pojkarna tillverkade allt själva, kulisser och marionetter. När de kommit en bit på väg försvann ett stort antal av dem inklusive ledaren i transporter till öst. Men arbetet fortsatte i långsammare tempo med en ny ledare och nya pojkar” (a.a., s. 17). Transporter till förintelslägren pågick oavbrutet. Kaplan beskriver situationer där man fick börja om från början med dem som blev kvar eller ge upp. Dockteater och annan teater var tillåtna kulturaktiviteter även för vuxna och många engagerade sig att skapa stunder av glädje för barn trots hunger, utmattning och rädslan att bli skickad iväg. Av Kaplans intervjuer med flera överlevande framgår det att teatern hjälpte de att leva, trots allt, genom att den existerade och ständigt kämpade för åskådarna. ”Man längtade efter den, efter att bara för en stund få drömma sig bort från förnedringen och glömma

---

<sup>34</sup> Staden Theresienstadt, på tjeckiska Terezín, ligger några mil från Prag och har under landets nazistiska ockupation varit uppsamlingsläger för judar i väntan på vidare transport till förintelslägren i Auschwitz och Dachau. Stadens 5000 civila medborgare evakuerades och ersattes med judar som tiodubblades till antal (Kaplan, 2005).

<sup>35</sup> Blanka Kaplan, född i Tjeckien, har varit verksam som förskollärare och inspirerat till dockteaterskapande i Sverige. Hon har besökt Terezín med dess olika museer och tagit del av barns och vuxnas utsmugglade texter och bilder. Hon har intervjuat överlevande från ghettot och utgått från doktorsavhandlingen, *Divadlo v Terezíne 1941/1945* (1973) av Eva Šormová.

rädslan för framtiden, glömma transportererna till öst”<sup>36</sup> (a.a., s. 32). Kaplan menar att betydelsen av dockteatern i Theresinstadt, utöver den pedagogiska, främst ska ses i ljuset av mod, ihärdighet och viljan att leva, som den lyckades skapa hos de stora skaror av barn som passerade lägret på väg till döden i förintelselägren.

## Sammanfattning

Dockan och dockteatern har används som redskap och ett hjälpmedel i olika verksamheter med vetenskapen om att det som dockor säger och gör, också kan generera nya tankar om verkligheten. Användning av dockan som ett hjälpmedel innebär att gränsen mellan pedagogik och propaganda kan framstå som mindre framträdande och svår att urskilja. Dockans användning inom informell och formell utbildning kan handla om att med dockan som förebild forma föreställningar, handlingar och vanor. Den informella utbildningen genom TV program följs av barn i deras hem. Själva tittandet betraktas generellt som en stunds underhållning och inte som deltagande i en organiserad aktivitet med ett, mer eller mindre uttalat, utbildningssyfte. Inom formell utbildning används dockor och dockteater i förskola och skola som ett hjälpmedel och ett sätt att dels synliggöra och bearbeta olika kunskaper, dels genom att barn själva använder dockor, på så sätt utveckla sina kommunikativa färdigheter. Kontinuerlig användning av dockor i förskolan betraktas som en kreativ process där tillverkning och användning av dockor har ett yttre och ett inre värde för både barn och lärare (Hunt & Renfro, 1982; Glibo, 2000). När dockspel bidrar till att utveckla barns självförtroende, sociala relationer, känslö- och tankeliv kan detta räknas som ett inre värde. Det som barnen åstadkommer genom sitt skapande – att förverkliga sina tankar, idéer och fantasi i olika former och olika material, kan räknas som ett yttre värde. Terapi med dockor används som en specifik form och metod både med barn och med vuxna, individuellt och i grupp. Avsikten är att utveckla bättre förståelse för olika företeelser som tillhör livet och för det som pågår i en själv (Bernier, 1990; Cole, 1993; Gerity, 1999). Terapi med dockor som en process bedrivs idag som en klinisk form eller som en undervisningsform. Bastašić (1988) menar att även om dockan i terapi fungerar som barnets individuella redskap, är innehållet som barnet uttrycker i sitt spel riktat både

---

<sup>36</sup> Under åren 1941 -1945 vistades runt 15000 barn i Theresienstadts ghetto innan de transporterades till öst. Bara 100 barn kom tillbaka efter krigets slut. (Kaplan, 2005, uppgifter enligt Statens Judiska museum i Prag).

mot sammanhang i vilka barnet ingår, och mot gruppen som barnet är en del av. Således kan terapi med dockor inte betraktas enbart som en behandlingsform för ett enskilt barn, utan är ett sätt att synliggöra händelser och handlingar i ett socialt och kulturellt sammanhang. I ett historiskt perspektiv har dockor och dockteater ofta använts som ett redskap för samhällskritiska skildringar och medvetenhet om dockans medierande genomslagskraft fanns redan på medeltiden. Censur och förföljelser av dockteatern bidrog till utvecklingen av teaterformens symboliska och metaforiska språk – abstrakta begrepp så som frihet, rättvisa, kärlek och ondska kunde medieras och gestaltas i form av en docka. Dilemma i synen på dockteaterns roll i samhället förefaller vara fortfarande aktuell och uttrycks i vår tid på varierande sätt genom politiska och ekonomiska ramar.



# SOCIOKULTURELL INRAMNING

Min avsikt att undersöka dockans potential som redskap samt vad detta skulle kunna betyda för förskolans praktik, har i flera sammanhang gett upphov till varierande frågor. Varför undersöka just dockan? Varför inte undersöka en aspekt av barns utveckling med dockan som hjälpmedel, exempelvis barn med invandrarbakgrund och hur dockan skulle kunna bidra till deras sociala eller språkliga utveckling? Skillnaden mellan de frågor som jag fått under arbetets gång, och det som jag var intresserad att få kunskap om, handlade om att det inte gick att säga vad dockans användning, mer specifikt innebär och bidrar med i förskolans verksamhet. Det som enligt min vetskap kunde sägas om dockan, både här i Sverige och internationellt, handlade huvudsakligen om vad dockan mer konkret kunde användas till och på vilket sätt, samt att barn uppskattade dockans medverkan och motiverades till olika aktiviteter. Men vad handlar barns motivation om? Hur uppstår den? Och varför?

Personligen har jag aldrig betraktat en docka som något magiskt, däremot har jag genom åren haft flera framgångsrika dockor. Hur blev just dessa framgångsrika och således favoriter? Blev de framgångsrika för att de användes ofta i samspelet med barn, eller blev de framgångsrika för att just de uppskattades av barn? Svaret jag kom fram till var att vissa dockor blev framgångsrika för att just de uppskattades av barn och barns uppskattning fick mig att utveckla och behandla dessa som favoriter. Men vad, mer specifikt, innebär i så fall barns uppskattning av en docka?

För att undersöka dockans kommunikativa potential och betydelse, fokuseras i denna studie både de verbala och de fysiska handlingar som genereras i samspelet mellan lärare, docka och barn. Som stöd i denna process väljer jag här begrepp ur två närbesläktade men ändå olika teoretiska perspektiv, det sociokulturella och det verksamhetsteoretiska. Ur det sociokulturella perspektivet betraktas användning av redskap som mediering av kunskap och utgör huvudsakligen en kollektiv handling. Användning av redskap ur ett verksamhetsteoretiskt perspektiv betraktas som en individuell verksamhetsprocess och en subjektiv handling. Bakgrunden till att båda dessa perspektiv utnyttjas här är att dockans användning i förskolan omfattar handlingar som är både kollektiva och individuella. De begrepp som jag av det skälet specifikt lyfter fram och som står i ett dynamiskt förhållande till varandra är språk och tänkande, dialog och mening, motiv och verksamhet, mediering och redskap, kommunikation och kontext, samt samspel och ”den

närmaste utvecklingszonen”. Inledningsvis presenteras perspektivens teoretiska utveckling genom en kort historisk tillbakablick och sedan redogörs för deras vidareutveckling. Därefter behandlas de här nämnda och för studien centrala begreppen. Teoridelen avslutas med en sammanfattande reflektion.

## Den kulturhistoriska teorin

Det sociokulturella perspektivet hämtar sina teoretiska utgångspunkter ur den kulturhistoriska skolan som betonar att människans utveckling skall förstås historiskt och samhällsmässigt. Skolan grundades i mitten av 1920-talet vid Moskvas Psykologiska universitet av Lev S. Vygotskij (1896-1934), Aleksej N. Leontiev (1903-1979) och Alexander R. Luria (1902-1977). En person som anslöt sig till gruppen i ett senare skede är Daniil B. Elkonin (1904-1984). Gruppen<sup>37</sup> hade som mål att utarbeta en helt ny grundval för förståelse av människans utveckling och hennes medvetande med utgångspunkt i den marxistiska filosofins grunder, det vill säga i den historisk- dialektiska materialismen. Den vetenskapliga metod som den kulturhistoriska skolan valde att tillämpa innebär att, för att kunna förstå människan och hennes medvetande, måste man förstå hennes tillblivelse, utveckling och förändring. Men också undersöka de villkor under vilka människan lever, arbetar och utvecklas, alltså att utveckling och lärande sker genom deltagande i social praktik.

Den historisk-dialektiska materialismen betraktar människan och samhället som en helhet i ständig förändring och innebär att människans medvetande utvecklas i växelverkan med omgivningen. Genom den historiska utvecklingen är människan samtidigt både objekt och subjekt. Människan är ett objekt för bestämda kulturella, ekonomiska och sociala livsvillkor som hon föds in i och som kan medföra både möjligheter och begränsningar för hennes utveckling. Samtidigt är människan som subjekt läraaktig, kreativ och kulturskapande och kan genom sin verksamhet förhålla sig till kulturen och förändra kulturens villkor. Människan förstås därmed dialektiskt genom växelverkan mellan det objektiva och det subjektiva (Leontiev, 1977; Vygotskij, 1978).

---

<sup>37</sup> Beroende på att det ryska, kyriliska alfabetet översatts olika har Vygotskijs och Leontievs egennamn stavats olika. Jag använder den svenska stavningen men återger i andra författarnas citat deras egen stavning. Exempelvis är det vanligt att i engelsk version stava Vygotsky istället för Vygotskij, den svenska varianten, som också är närmare det ryska sättet att uttala hans namn.

Det var Vygotskij (1978, 1986) som tillsammans med Luria (1979) under perioden 1928 till 1931 utarbetade det som kom att kallas den kulturhistoriska teorin och som formulerade grunden för framväxten av ett sociokulturellt perspektiv på människans utveckling och lärande. Vygotskij (1978) ser tecken och mediering som ett medel för människan att utveckla och bygga upp medvetandet samt att tolka och konstruera sin föreställningsvärld. Enligt Vygotskij utvecklas och förändras människans medvetande genom socialt samspel, användning av kulturens materiella och intellektuella redskap, men också genom sättet som människan tillägnar sig ett kulturellt existerande sätt att tänka och handla. Språket utgör för Vygotskij (1986) länken mellan individen och omvärlden, dels genom det kommunikativa sammanhangets betydelse för lärandet, dels genom att i det sociala samspelet förmedlas olika sätt att tänka och handla. Vygotskijs korta men produktiva liv gjorde att delar av hans arbete aldrig hann slutföras och han fick inte heller själv sammanställa och vidareutveckla sina teoretiska grundantaganden, vilket inbjöd andra att fortsätta hans arbete.

Leontiev (1977) som, av politiska skäl, under en period tog avstånd från Vygotskijs tankar, för att sedan efter hans död bli hans efterträdare och uttolkare, blev grundaren av den ”föremålmässiga verksamhetsteorin”. I handlingar med föremål sökte han en materialistisk grund för utveckling av människans medvetande. Leontiev menade att det är genom sin föremålmässiga verksamhet som människan hävdar och utvecklar medvetandet och sin mänskliga personlighet, utifrån att ”Verksamhetens föremålmässighet skapar behovens, emotionernas och känslornas föremålmässighet”(a.a., s. 138). Eftersom det är genom verksamhet individen får begrepp och språk, som till innehållet utvecklas hela livet, är verksamheten, enligt Leontiev, avgörande för utvecklingen av människans medvetande. Medvetandet uppstår genom att människan reflekterar över verkligheten och över sin egen verksamhet, där språket, som Leontiev ser det, inte utgör medvetandets skapare utan är dess existensform. Där skiljer sig Leontiev från Vygotskij.

Både Vygotskij och Leontiev förknippas med verksamhetsteorin. Eftersom synen på den mänskliga handlingen i relation till redskap/föremål skiljer deras respektive teoretiska bidrag, och med tanke på att just denna relation är av betydelse för studien, vill jag kortfattat resonera om innehållet i denna skillnad. Enligt Alex Kozulin (1990) redovisade Vygotskij redan från början i sitt teoretiska program grundläggande betydelse av mediering: genom tecken och symboler, genom personliga handlingar med redskap och genom mellanmänskliga relationer, för att sedan i utvecklingen av sitt arbete lägga

olika tonvikt på var och en av dessa. Det framgick enligt Leontiev (1977) att Vygotskij inte lyckades förklara sammanhangen mellan individ och samhälle och detta samband finns enligt Leontiev i individens handlingar med föremål, en process där det sker ömsesidiga övergångar och transformationer mellan polerna "subjekt – objekt". I sin betraktelse av "*Activity theory in a new era*" jämför Vladislav Lektorsky (1999) skillnaden i synen på mänskliga handlingar mellan Leontiev och Vygotskij och menar att Leontiev i sin verksamhetsteori riktar all uppmärksamhet på den relation som uppstår mellan verksamhet, handling och betingelser i tillvägagångssättet; med andra ord på den subjektiva delen av verksamheten. Förekomst av intersubjektiva relationer som uppstår i verksamheter med föremål undersöks inte av Leontiev menar Lektorsky, till skillnad från Vygotskij (1978) som menar att det är genom kommunikationsprocessen, genom mellanmänskliga relationer, som människan skapar nya verksamheter och nya handlingar. Mänskliga handlingar, hävdar Leontiev, utgår från de samhälleliga betingelserna som innehåller motiven och målen samt tillhandahåller redskapen och metoderna för hennes verksamhet. Även om samhället producerar mänskliga verksamheter, menar Leontiev (1977) att "verksamheten byggs upp under individuella omständigheter som inte går att upprepa" (a.a., s. 128) vilket understryker det subjektiva i handlingen. Jämfört med Vygotskij riktas Leontievs uppmärksamhet huvudsakligen mot det subjektiva i individens handlingar, men av det skälet förefaller han, enligt min mening, inte mindre uppmärksam på att handlingar genererar olika former av kommunikation. Att bemästra något är enligt Leontiev på samma gång en individuell och en kollektiv handling, eftersom att lära sig hantera ett redskap medför alltid ett utbyte av kunskap förankrat i den sociala praktiken, och i samarbetet med de som på olika sätt kan förmedla den. Således är handlingar med redskap/föremål och redskapens betydelse för människans utveckling betydelsefulla för både Vygotskij och Leontiev men deras uppmärksamhet på innehållet i relationen som utvecklas i verksamheten, mellan individen och föremålet, riktas åt olika håll. Medan Leontiev ser föremålsmässig verksamhet som ett system med sin egen utveckling genom en struktur med sina övergångar och transformationer, ser Vygotskij verksamhet med föremål som ett medel för utveckling av mellanmänskliga relationer. Alltså, när Vygotskij och Leontiev förknippas med verksamhetsteori handlar deras respektive bidrag om två olika perspektiv – det kollektiva och det individuella. Det som förenar deras perspektiv är enligt Oleg Tikhomirov



(1999) att bådas innehåller konceptet av en interaktiv process genom vilken människor relaterar till omvärlden.

Lurias (1979) forskning om hjärnans högre funktioner har nått internationell uppskattning genom en neuropsykologisk undersökningsmetod som utifrån hans egen teori, dynamisk lokalisationssteori<sup>38</sup> ger möjlighet att analysera hur olika mentala förmågor störs av hjärnskador och hjärnsjukdomar. Lurias kunskaper i tyska bidrog till att gruppen fick tillgång till internationellt vetenskapligt material som översattes och publicerades i sovjetiska vetenskapliga tidskrifter. Tillsammans med Leontiev lyckades de att 1956 ge ut den första samlingen av Vygotskijs samlade verk som därmed för första gången blev tillgänglig på ryska för allmänheten. Då Luria 1962 mötte Michael och Sheila Cole, kunde han introducera dem i Vygotskijs verk och sina egna arbeten. Michael Cole medverkade sedan till att Vygotskijs och Lurias material publicerades på engelska (Knutagård, 2003).

Elkonin (1981) tillhörde också kretsen kring Vygotskij, som tidigare nämnts. Elkonin är inte lika uppmärksam i västvärlden, jämfört med Vygotskij och Leontiev, men hans forskning var faktiskt ledande när de teoretiska, utvecklingspsykologiska och didaktiska grundvalen för de sovjetiska förskolorna skulle utformas. Sovjets politiska och ideologiska dominans i ett antal östeuropeiska länder medförde att även dessa länders utbildningssystem influerades av Elkonins pedagogiska och didaktiska perspektiv. Exempelvis grundades min förskollärautbildning till stor del på den sovjetiska pedagogikens grundvalar beträffande konstens och estetikens betydelse för barns utveckling, vilket bland annat manifesterades genom språkliga, musikaliska och rytmiska antagningsprov till lärarutbildningen<sup>39</sup>.

Elkonins vidareutveckling av Vygotskijs och Leontievs tankar handlar om att verksamhetsprocesserna ”barn-vuxen” och ”barn-ting” måste förstås i

---

<sup>38</sup> Enligt Lurias dynamiska lokalisationssteori har mentala funktioner som minne, språk och planeringsförmåga sin bas i olika system av samverkande hjärnområden. Luria har utvecklat en undersökningsmetod som utifrån hans teori ger möjlighet att analysera hur olika mentala förmågor störs av hjärnskador och hjärnsjukdomar. I rehabiliteringsarbetet försöker man på ett optimalt sätt utnyttja hjärnans möjligheter till kompensation och omorganisation. Lurias intresse för neuropsykologi började under andra världskriget då han arbetade på ett sjukhus i Uralområdet, där många krigsoffer med svåra huvudskador behandlades.

<sup>39</sup> Sökande till lärarutbildning i Kroatien, med inriktning mot förskola och skolans yngre åldrar, genomgår fortfarande inträdesprov bestående av språklig förmåga i tal och skrift, musikalisk förmåga och rytmik/rörelse förmåga (uppgifter enligt samtal med Vera Stenzel i maj 2009). Utbildningens estetiska innehåll förutsätter vissa grundläggande egenskaper. Meningen är att genom utbildningen utveckla dessa egenskaper till studentens egna estetiska färdigheter och yrkesprofilering.

en enhetsprocess, nämligen som ”barn i samhället” (Kamenov, 1987). Verksamhetsprocessen ”barn-vuxen” omfattar olika former av social samvaro i vilka barn skaffar sig insikt i de uppgifter som de vuxna utövar i sina olika verksamheter, medan verksamhetsprocessen ”barn-ting” omfattar olika former i vilka barn tillägnar sig bruket av föremål och redskap. Att vara ”barn i samhället” idag innebär att barnets ställning har förändrats genom den kulturella och historiska utvecklingen – fler uppgifter som familjen ansvarat för har istället blivit en del av utbildningssystemen. I och med att familjen frikopplas och barns förbindelser med det omgivande samhället utvecklas till stor del genom förskolor och skolor, förmedlas sammanhangen via flera olika människor. Med hjälp av yrkeslärare tillägnar sig barn beståndsdelar av den gemensamma mänskliga kulturen (Roller-Halačev & Vegar, 1983, 1985).

För att kunna fånga, urskilja och definiera dockans kommunikativa potential, riktas forskningsintresset i denna studie dels mot den individuella, subjektiva delen av verksamheten uttryckt av barn i deras handlingar med dockan, dels mot kommunikativa processer och relationer som leder till att nya handlingar och nya verksamheter mellan barn och dockan, skapas.

## Vidareutveckling av den kulturhistoriska teorin

I samband med att forskningsfältet utvecklats har också den ursprungliga benämningen – kulturhistorisk teori, förändrats. Efter att Vygotskijs och Leontievs teoretiska arbeten blivit kända i världen har de fått spridning inom olika vetenskapliga discipliner. Idag kan vi tala om tre utvecklingslinjer som vidareutvecklar Vygotskijs, Leontievs och Lurias teoretiska arv: en pedagogisk linje, en linje kring organisationsteori och en linje kring mänsklig utveckling. Förekomsten av dessa innebär att forskarna tar sin utgångspunkt i någon av de traditioner som Vygotskij, Leontiev och Luria lämnat efter sig, utan att för den del, vilja skapa homogen helhet av de olika riktningarna (Daniels, 2005; Chaiklin, Hedegaard & Jensen, 1999). Cultural Historical Activity Theory, CHAT (Engeström, Miettinen & Punimäki, 1999) finns som ett begrepp sedan millennieskiftet och är ett försök att förena det teoretiska arvet efter Vygotskij, Leontiev och Luria med den västerländska forskningen, eftersom man har, som Yrjö Engeström (1999) påpekar, hitintills enbart haft det sovjetiska perspektivet på aktivitetsteorin. I samband med studierna i denna avhandling funderade jag på hur dessa traditioner kan förstås och tolkas i praktiken och i ljuset av den moderna forskningen.

Verksamhetsteori eller aktivitetsteori? Till att börja med, är det en tolknings- och översättnings fråga då den ryska texten översattes till engelska. Leontiev (1977) själv gör skillnad mellan verksamhet, på ryska *dejateljnost*, och aktivitet, *aktivnost*, ett samlingsbegrepp för mänskliga verksamheter, som exempelvis en musikaktivitet. Med *dejateljnost* avses enbart handlingen med materiella föremål och med betydelsen av att vara individuell, samtidigt som den kan ingå i en kollektiv *aktivnost*, exempelvis att spela i en orkester. Denna språkligt-begreppsliga åtskillnad uppmärksammades inte då Leontievs "Verksamhet, medvetenhet, personlighet" översattes 1978 till engelska som "Activity, consciousness, personality". Yrjö Engeström (1999) argumenterar angående denna dikotomi i "Activity theory and individual and social transformation":

One of the basic issues concerning activity theory is the relationship between *activeness* (as opposed to *passivity*) as a general description of animal and human forms of life and the more specific idea of *activity* as an object-oriented and cultural formation that has its own structure. It has been argued that the English term *activity* is unable to carry the deeper philosophical meaning of the original German concept of *Tätigkeit* (Schurig, 1988).

With due respect to original philosophical terms, I cannot see how insistence on a term could prevent conceptual blurring. Actually there seems to exist a widespread awareness of the fundamental difference between *activeness* and *activity*. But there is a theoretically much more interesting disagreement that concerns the relationship between *object-related activity* and *psychic process*. This distinction stems from the theoretical tradition of S.L. Rubinstein and is championed today by A.V. Brushlinsky, among others.

Yrjö Engeström, 1999, s. 21

Ett sätt att överbrygga teoretiska läsningar menar Engeström kan vara att studera aktiviteter som inkluderar flera människor samt individens utveckling inom dessa, vilket möjliggör att individen studeras ur ett aktivitetsteoretiskt-perspektiv på olika sätt, inklusive i relation till föremål, alltså *object-related activity*. En vidareutveckling av Leontievs perspektiv på redskapens betydelse, menar Tikhomirov (1999) innebär uppdelning i kategorier som undersöker och beskriver *verksamhet* och *interaktion*, *verksamhet* och *kommunikation*, samt *verksamhet* och *process*.

I denna studie studeras föremålets/dockans kommunikativa potential utifrån att den i växelverkan med barn genererar mening som är individuell och subjektiv. Tanken med att mot bakgrund av förskolans aktiviteter fånga och identifiera det subjektiva i barns upplevelser av dockan, är att komma fram till dockans betydelse som medierande redskap för barns kommunika-

tion och lärande i förskolan. I det avseende stödjer jag mig i första hand på Leontievs teoretiska perspektiv.

Sociokulturell teori och verksamhetsteori? I strävan att vidareutveckla den sociokulturella traditionen kombinerar James Wertsch (1985, 1991, 1995) Vygotskijs kulturhistoriska teori med Leontievs verksamhetsteori och sammanfattar det som "tool – mediated – action" med motiveringen att Vygotskijs term internalisering, när yttre handlingar omvandlas till människans inre, får en annan innebörd om man utgår från den aktiva handlingen. Av det skälet, och istället för internalisering, använder Wertsch termen "appropriation", bemästring, som han lånade från Bakhtin. Detta behandlas mer ingående längre fram i texten om samspel och den närmaste utvecklingszonen. Wertsch använder termen "sociocultural" dels för att betona det sociala i allt lärande (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 1995) dels för att han vill förstå på vilket sätt individens mentala handlingar är situerade i kulturella, historiska och institutionella praktiker. Termen sociokulturell kan enligt honom inbegripa flera olika discipliner och ansatser som därigenom bidrar till att studier av medierande handlingar blir mer omfattande. I likhet med Cole (1996) betonar Wertsch (1991) vikten av att studera även det historiska sammanhanget för att förstå den kulturella kontexten som människans handlingar utgår ifrån. Han medger att risken med termen sociokulturell kan vara att den historiska dimensionen får mindre uppmärksamhet och därmed förlorar i betydelse.

För Roger Säljö (2000) innebär "sociokulturell" att mänskliga handlingar är situerade i en social praxis där handlingar och praktiker konstruerar varandra och där mänskliga handlingar skapar och återskapar kontexter. Det handlar om ett samspel som kontinuerligt befinner sig i en tolkningsprocess, vilket i sociokulturell teori betraktas som dialektiska processer. Vygotskij har, i vår tid, fått genomslag och förankring i synnerhet när det gäller hans syn på utbildning som en möjlighet att skapa nya former av tänkande genom undervisningens sociala organisation, där relationen mellan lärare och barn betraktas av Vygotskij som en specifik form av samarbete (Bråten, 1999; Lindqvist, 1999; Strandberg, 2006).

## Språk och tänkande

Det mänskliga språket är en unik kommunikativ form med vars hjälp relationer skapas och erfarenheter förmedlas. Språket är ett dynamiskt redskap som ger människan möjlighet att utveckla identitet, kunskap och inflytande,

samtidigt som det på samma gång också kan begränsa och ”fängsla” vårt sätt att betrakta och tala om verkligheten (Bruner, 2002). Språket är enligt Vygotskij (1978) en förutsättning för tänkandet och uppkomsten av högre mentala processer (såsom minne, emotioner, vilja, motiv, perception) och ett sätt som tänkande uttrycks och kommuniceras på. Således utgör språket tänkandets sociala redskap och som sådant betraktas som det viktigaste medlet för kommunikation och lärande.

”Redskapets redskap” och dess funktioner beskrivs av Säljö (2000) utifrån tre beståndsdelar – den utpekande, den semiotiska och den retoriska funktionen. Den utpekande, enligt Vygotskij *indikativ* funktion, handlar om att med hjälp av språkliga kategorier peka ut och benämna saker i vår omvärld men den handlar också om att vi kan tala om själva språket, alltså att vi kan tala om på vilket sätt vi beskriver, berättar och förklarar verkligheten. Det är alltså genom språket som människan definierar erfarenheterna. Enligt Katherine Nelson (1989, 1996) och Gordon Wells (1987) är språket en förutsättning för utveckling av individens förståelsehorisont som utgör en form av sociala och kulturella föreställningar mot vilken individen tolkar och förstår världen. Språket är också ett sätt att representera mentala tillstånd, ”mental states”, som inte kan observeras direkt, till exempel minnet med vars hjälp sekvenser av mänskliga handlingar kan framställas genom att berätta om det som sker i nuet, framåt och bakåt i tiden. Nelson menar att kunskap och insikt om sina egna och andras mentala tillstånd uppstår i samspel och interaktion med andra där språket spelar en avgörande roll. För att skapa mening i tillvaron behöver barn med hjälp av språket ge uttryck för abstrakta fenomen, så som att tänka, mena, gissa, veta och tro, samt hur de förstår att andra har känslor, avsikter och åsikter. Att tänkande utvecklas genom att vi använder vårt språk innebär att barns lärande borde präglas av situationer som uppmuntrar den egna språkproduktionen och erfarenhetsbyte (Nelson, 1996; Renfro, 1999; Paley, 2001).

Språkets semiotiska funktion handlar om hur tecken/ord, genom mediering utvecklar individens innebörd och framställning av omvärlden. Vygotskij (1986) ser ”ordet” som en språkhandling där andras ord tolkas och blir till inre språk och tänkande. För Vygotskij är *ordbetydelsen* en analysenhet för två processer som pågår samtidigt – *betydelse* (ry. *znacenie*) och *mening* (ry. *smysl*). Ordets betydelse handlar om den kollektiva och sociala innebörden, till exempel hur ord definieras i en ordlista. Exempelvis definieras en handdocka som ”en av de fyra huvudsakliga docktyperna inom dockteatern, i Europa den populäraste” (NE, 2008). Ordets mening däremot

handlar om den personliga tolkningen med hänvisning till den egna kontexten. Om barnen som ingår i denna studie tillfrågats ”Vad är en handdocka?”, skulle de sannolikt svarat att det är musen Julia och häxan Hildur, två handdockor de lärt känna. Medan ordets mening innehåller den personliga, subjektiva och föränderliga i uppfattningen av ordets innebörd, är ordets betydelse, enligt Vygotskij, länkad till den sociala och kollektiva reproduktionen.

Språkets retoriska funktion beskrivs som tvådelad av Säljö (2000) då han gör en distinktion mellan språk som ett system och språk som kommunikation. Språkets retoriska funktion i ett språkligt system handlar enligt Säljö om att lära sig ett språk, att utvecklas och bli en sociokulturell varelse. Retorisk funktion som en kommunikativ dimension handlar om att, i olika kommunikativa sammanhang, påverka människor och deras omvärldsuppfattning med språket som ett redskap.

Kopplat till studiens intresse, kan det sätt som barn uttrycker sig genom indikativa, semiotiska eller retoriska språkliga funktioner i samspel med dockan, även säga något om dockans kommunikativa potential i förhållande till språkets funktioner.

## Dialog och mening

En innebörd röjer sina djup sedan den mött och sammanträffat med en annan, främmande, innebörd: mellan dem inleds en *dialog*, som övervinner slutenheten och ensidigheten i dessa innebörder, i dessa kulturer. Till den främmande kulturen ställer vi nya frågor som den inte ställt sig själv, i den söker vi svar på våra frågor och den främmande kulturen svarar genom att öppna nya sidor hos sig själv för oss, nya meningsdjup. Utan att ha *sina egna* frågor är det omöjligt att nå en skapande förståelse av någonting annat och främmande (men det måste naturligtvis vara seriösa, verkliga frågor). Vid ett sådant dialogiskt möte mellan två kulturer smälter de inte samman och blandas inte, var och en bevarar sin enhet och sin *öppna* helhet, men de berikas ömsesidigt.

Bakhtin, 1988, s. 13

Att vara en människa innebär enligt Bakhtin (1988) att vara dialogisk och kommunikativ i förhållande till andra – vi kan inte uppfatta oss själva som en helhet om vi inte relaterar oss till den andre och vi kan endast få insikt om oss själva genom kommunikation med andra.

Dialogicitet är Bakhtins grundläggande och mångfacetterad teoretisk begrepp som innebär att dialogens röster består av ”jag” men också ”den andre”, det vill säga att det pågår en ”jag”, ”du” och ”vi” dialog i vilken

språket fungerar dialektiskt. Bakhtin (1981, 1988) ger olika perspektiv på vad språk är och kan fungera som, samt på hur språklig användning i sociala sammanhang kan identifiera och bestämma sin talare socialt, kulturellt och nationellt i ett givet socialt system och i en given tid. Dialogicitet handlar även om att ord, innan de ingår i individens språkbruk har "färgats" av sin delaktighet i andra kontexter. Wertsch (1991) uppmärksammar utveckling av människans medvetande genom *polyfoni*, ett begrepp som enligt Bakhtin (1981) innebär samtidig existens av flera olika röster, eller stämmor, i ett dialogiskt samspel dem emellan. Wertsch ger ett antal olika exempel på den polyfoniska processen som sammanfattningsvis kan illustreras här med försöket att besvara frågan: "Vem är det som talar?" Till exempel i ett tal som en president håller framförs fakta (som andra medarbetare har samlat in och i sin tur presenterat på sitt sätt), yttrande av andra politiker (som används för att vinna politiska poäng), framtida visioner och löften (som en annan grupp medarbetare har tänkt ut och antas vara rimliga att realisera) osv. Att svara att det bara är presidenten som talar, motsvarar inte den verkliga sanningen enligt den polyfoniska principen, menar därför Wertsch. Ett annat begrepp är *heteroglossi* med vilket Bakhtin avser den form av polyfoni som skapas av olikheter mellan skilda sociala språk, till exempel olika yrkesspråk, ungdomspråk eller medelklassspråk. Enligt Bakhtin (1981) utgör heteroglossi specifika perspektiv på världen som kan vara i en dialektisk interaktion med varandra genom att både motsäga varandra, och komplettera varandra. Olga Dysthe (1996) använder ordet "flerstämmighet" istället, som ett sätt att beteckna de många potentiella rösterna i klassrummet. Dysthes flerstämmighet avser inte enbart elevernas och lärarens röster utan även lärmiljöns, materialets, lärobokens och andra texters röster i dialogen med varandra. Dysthe framhåller att flerstämmighet borde genomsyra utbildningens och undervisningens sociala organisation på ett medvetet sätt (Dysthe, 2003). Per Linell (1998) talar om "dubbel dialogicitet" som innebär att i dialogen skapas en förbindelselänk mellan människans samtid och tidigare generationers kunskaper och erfarenheter.

Enligt Bakhtin (1981) uppstår dynamiska element mellan yttringarna från dem som kommunicerar. Dynamiken i det dialogiska skapas i mötet, oftast i spänningen och ibland i konflikten mellan olika förståelse. Dialogen innebär för Bakhtin att alla skillnader hålls samman samtidigt där till exempel olika åsikter, olika kunskaper, olika bakgrunder och dialekter, utgör "ömsesidighet i skillnaderna". Denna olikhet ser Bakhtin som en dialektisk "genomgripande samtidighet" som framträder i polyfoni och heteroglossi, och

som berikar vår förståelse. Bakhtin menar att talet existerar i verkligheten bara i form av konkreta yttringar framförda av talande individer – talande subjekt. Hans analytiska redskap fokuserar på yttrande – ”voice”, röst, som enligt honom omfattar mer än bara en auditiv signal. Enligt Bakhtin involverar rösten ett generellt fenomen av ”the speaking personality”, ”the speaking consciousness”. Ett yttrande, uttalat eller nedskrivet, är alltid en form av uttryckt tanke, en röst, som enligt Bakhtin hellre bör betraktas som en fortgående process av innebörder, än som en avslutning (Wertch, 1991). När en talare gör ett uttalande är minst två röster närvarande samtidigt, menar Bakhtin (1988) – den sociala och den psykologiska, den samhälleliga och den personliga, och rösterna utgör aktörer i medvetandets ”förhandling”.

Ett exempel som illustrerar medvetandets förhandling, handlar om en improvisation, en dialog mellan en lärare, dockan och barn. Plötsligt får dockan en fråga: ”Tror du på Gud?” Läraren som håller dockan har aldrig tänkt tanken att en docka kunde få en sådan fråga. Vem skall svara? Läraren i sin yrkesroll eller läraren som privatperson? Vem ställde frågan? Ett barn som säger sig ha en religion eller är det ett barn som aldrig tidigare uttryckt något likande? Dockan är en häxa. Hur sannolikt är det att just denna häxa har en uppfattning om en sådan sak?

Häxan säger att hon inte vet vem Gud är. Barnet svarar att Gud är han som bestämmer, varpå häxan säger att i skogen där hon bor, bestämmer bara häxor och ingen annan. Okej då, svarar barnet. Lärarens sociala och psykologiska röst styrs av kontextens sammanhang och förväntas agera inom ramen för yrkesrollens uppdrag. Till att börja med, handlar medvetandets förhandling om att läraren som person inte kan besvara frågan vare sig med ett ja, eller med ett nej. Ur lärarens personliga övertygelse är svaret ett nej, men samtidigt i den uppkomna situationen, då barnet som frågar säger sig ha en religion, gäller det att undvika en situation i vilken dockan skulle få barnet att uppleva en känslomässig osäkerhet eller ett retoriskt underläge. När så dockans svar kommer, ett yttrande, innehåller det således två röster samtidigt, den sociala och den psykologiska. Den sociala rösten inleder en dialog med barnets fråga ställd till en häxa. Den psykologiska rösten skapar en dialog som kan uppfattas i termer av möjligheter. Tillsammans speglar de förväntningar som finns på yrkesrollens kommunikativa förhållningssätt.

Enligt Wertsch (1991) kompletterar Bakhtins tankar Vygotskijs arbete när det gäller språkets betydelse som ett psykologiskt och kommunikativt verktyg för utveckling av det mänskliga medvetandet. Samspelet mellan språk och tänkande är en dynamisk process menar Vygotskij (1978) i vilken tanken



omstruktureras och förändras innan den uttrycks, innan den ”förlöper i ordet” i form av ett yttrande.

Dockan i teatern skapas för att gestalta en bestämd karaktär i en föreställning med en i förväg bestämd handling. I förskolan kan dockan i sig vara en handling – en utgångspunkt för samtal och kommunikation. Vem är det? Vad heter den? Varför ser den ut så där? Vad ska den göra här? Vad har den i sin ficka? Ska vi göra dockor? Kan du spela dockteater? Ska vi också spela? Har du gjort den själv? Varför ska du ha den? Ovanstående frågor och eventuella svar skulle enligt Vygotskij (1986) kunna beskrivas som ett samspel där dialogen mellan lärare och barn handlar om att ge dockan en mening. I dialogen ges och skapas även ett underlag för ”innebördens kommanden och gåenden” med vilket menas att i första skedet har barnens frågor och lärarens svar en kommunikativ och social funktion då interaktionen bidrar till barns språkliga erfarenhetsvärld. I andra skedet får dialogen en individuell och intellektuell funktion då barn omformar språkligt innehåll till sitt ”inre prat” eller tänkande. Med hjälp av det yttre, indikativa, sociala språket, kan barn få information om dockan – så när dockan kommer igen vet barn vem dockan är. Genom det inre semiotiska språket, tänkandet, uppfattar barn dockan individuellt och därmed kan samma docka få olika mening och innebörd för varje barn. På vilket sätt barns mening kommer till uttryck beror på, och handlar om ständigt utbyte mellan produktiva och reproduktiva erfarenheter, fiktiva och faktiska världar, där språk och kommunikation intar en central roll (Vygotskij, 1995; Rodari, 2001).

Mening är, som Bakhtin (1981, 1986) ser det, betydelse som uppstår, skapas och ges i dialogen mellan dem som kommunicerar, mellan den som pratar och den som är mottagare. Mening i dialogen innebär ett ”vi” genom gensvar och återkopplingen från mottagarna, och utgör en förutsättning för förståelse. Bakhtin menar att förståelse och gensvar är länkade till varandra, att de är ömsesidigt beroende av varandra och att de förutsätter varandra. Förståelsen bekräftas, som Bakhtin ser det, genom någon form av reaktion, gensvar och dialogiskt utbyte. Gensvar måste inte alltid vara verbal utan kan framträda på olika sätt till exempel genom mimik eller gester.

Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas dialogen mellan människor som en kulturell handling. I dialogen *med* dockan, *om* dockan eller *på grund* av dockan, kan barn skapa mening och förståelse för sin omvärld genom att i dialogen dela med sig av sina erfarenheter. Dialogen kan också vara ett sätt att skapa och utveckla egna förståelsehorisonter, argumentera eller förhandla om mening och motiv för sina handlingar.

## Motiv och verksamhet

Enligt Peeter Tulviste (1999) har Vygotskij i sina tidiga arbeten infört begreppen redskap, redskapsmässiga eller ”instrumentella” operationer, begreppet mål och senare även begreppet motiv eller ”medvetandets motivationssfär”, men det är genom Leontievs (1977, 1981) arbete som dessa vidareutvecklats och konkretiserats. Leontiev menar att individen genom sin verksamhet skapar relation till omvärlden och sätter motiven i relation till varandra. Därmed skapas vissa *meningsgivande*, kunskapsmässiga motiv och vissa *stimulerande*, känslomässiga motiv. Medan de meningsgivande motiven driver verksamheten och hos individen skapar upplevelsen av personlig mening, skapar stimulerande motiven känslomässig ”färg” i verksamheten. Tillsammans kan båda motiven verka samtidigt och fungera som inre behov och uppmuntran. Medan inre behov skapar *vilja* att handla, skapar motiven verksamhetens *inriktning*. Motiv utvecklas och förändras ständigt genom att individen samspelar med verkligheten och ju fler verksamheter individen ingår i, desto fler motiv kommer att uppstå och fler kunskapsmässiga och känslomässiga motivkedjor knyts samman, menar Leontiev. I studien om förskolan och den pedagogiska miljöns betydelse för barns identitets- och subjektskapande, uttrycker Nordin-Hultman (2005, s. 172) liknande tankar då hon säger att ”man *får* motiv och intentioner därför att man handlar, inte bara att man handlar därför att man *har* motiv och intentioner”. Jag menar att skillnaden mellan *får* och *har* borde vara en återkommande diskussionsfråga bland lärare i förskolan.

Enligt Leontiev (1977) hör begreppet motiv samman med begreppet verksamhet och det kan helt enkelt inte förekomma någon verksamhet utan motiv. Medan motiv skapar verksamhetens inriktning, skapar handling enligt Leontiev (1977) de målinriktade processerna, alltså vad som ska uppnås – den intentionella aspekten, och hur det kan uppnås – den realiserande aspekten. Leontiev påpekar att målinriktade processer inte handlar om att uppnå ett förbestämt mål, utan om de betingelser och tillvägagångssätt som handlingen upplevs och realiserar på. Beroende på att relationen som skapas i växelverkan mellan individen och föremålet är subjektiv, innebär målinriktade processer en dynamik som upplevs olika hos olika individer. Till exempel kan olika spelare uppleva användning av en och samma docka på olika sätt beroende på vilken dynamik som uppstår i växelverkan i spelet med dockan. En spelares sätt att gestalta dockan återspeglar i vilken utsträckning de ”finner varandra”. Man kan säga att i dockans agerande framträder både spelarens och dockans personliga utstrålning som ett resultat av deras

ömsesidiga växelverkan, och i spelet/leken som eventuellt utvecklas med andra, skapas enligt Pentti Hakkarainen (1999) *symbolic exchange relations* (a.a., s. 248).

På samma sätt som motiv relateras till verksamhet, relateras mål till handling. De viktigaste beståndsdelarna i de enskilda mänskliga verksamheterna är enligt Leontiev (1977) de handlingar som genomförs i dem. Leontiev anser att den mänskliga verksamheten inte existerar på något annat sätt än i form av en handling eller en kedja av handlingar. Till exempel existerar undervisningsverksamhet i undervisningshandlingar och om man exempelvis tog bort de handlingar som utgör verksamheten skulle det överhuvudtaget inte finnas något kvar av undervisningen. Samtidigt har människans handlingar en relativ självständighet eftersom en och samma handling kan realisera olika verksamheter vilket, som Leontiev ser det, beror på att verksamhet och handling inte är "sammanfallande realiteter". I det avseende menar Leontiev att individens personlighet har stor betydelse, men här går jag inte närmare på det.

Som en process, skriver Leontiev, sker i verksamheten ömsesidiga övergångar mellan polerna "subjekt"/människa och "objekt"/föremål. Han definierar verksamhet som "ett system med en struktur, med sina inre övergångar och transformationer och med sin utveckling" (a.a., s. 126) och menar att varje verksamhet har en ringstruktur bestående av "*föremål → verksamhetsprocess* och övergången *verksamhet → dess subjektiva produkt*" (a.a., s. 134) det vill säga att i kontakten med föremål uppstår växelverkan som ger verksamheten olika riktningar, förändrar den och berikar den. Till exempel är dockans egenskaper dolda för spelaren och kommer till uttryck först i dynamiken som sker genom spelet och de ömsesidiga övergångar i vilka personlig mening skapas och dockans vilande egenskap utvecklas.

Att urskilja dockans kommunikativa potential handlar alltså ur detta perspektiv, om att upptäcka vilka kunskapsmässiga och känslomässiga motiv barn ger uttryck för i samspelet med dockan. Det handlar också om att fånga på vilket sätt realiserar motiv som uppstår i växelverkan och dynamiken i den ömsesidiga kommunikationen.

## Mediering och redskap

Ett 6-årigt barn förlade sin leksak och frågade pappan om hjälp. Pappan frågade var någonstans hon såg sin leksak senast, varpå barnet svarade: "Jag minns inte". Han ställde en rad frågor – "Har du haft den i ditt rum? Ute? I

rummet bredvid?" På varje fråga svarade barnet: "Nej." När han frågade: "Kanske i bilen?", svarade barnet: "Jag tror det" och gick för att hämta sin leksak.

Wertsch, 1991, s. 27 (min översättning)

Vem minns egentligen? I detta fall kan frågan inte besvaras med antingen eller – det handlade om ett samspel där en mental funktion, att minnas, förmedlad med språkets hjälp blev en social handling. Idén om mediering av sociala handlingar, alltså att tänkandet och minnet utvecklas och medieras i ett sociokulturellt samspel, där språket fungerar som ett psykologiskt redskap, är ett av de grundläggande antagandena inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv (Wertsch, 1991, 1985, 1998).

Språket fungerar enligt Vygotskij (1986) som en länk mellan människor och inom människor – mellan det *yttre*, kommunikation och det *inre*, tänkandet. Språket fungerar också som en länk mellan samhället och individen då det möjliggör för människan att bli delaktig i andras perspektiv och därmed ta del av de kollektiva, sociokulturella erfarenheterna som medieras (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 2000; Rogoff, 1990, 1995). Inom sociokulturell teori brukar det talas om två slags redskap – de materiella och de psykologiska. De har var för sig och tillsammans stor betydelse för människans förmåga att lära, utvecklas, förstå omvärlden, bemästra den och agera i den. Redskap är produkter skapade av människan som återspeglar den omgivande kulturen och därför förändras och återskapas parallellt med kulturens utveckling. Materiella redskap är av människan tillverkade föremål – artefakter, med vars hjälp människan fysiskt griper in i omvärlden, förändrar den och därmed också förändrar sig själv. Psykologiska redskap utgörs av språk, bilder och symboler, och riktar sig mot inre ingripande, mot psykiska funktioner som exempelvis att tänka, minnas, tolka och fantisera.

Termen psykologiska redskap kan användas som alternativ till uttrycket språkliga eller mentala redskap (Wertsch, 1998). Säljö (2005) menar att även om språkliga redskap inte är ting i fysisk bemärkelse, har språk och kommunikation materiella sidor och materiella konsekvenser, eftersom språkliga redskap också har en historia och är historiskt föränderliga. Språkliga redskap är skapade för att kommunicera kunskaper och erfarenheter, vilket gör att människor inte behöver göra alla erfarenheter på egen hand, då många av dem kan förmedlas av andra och på olika sätt. Förutom att ha en kunskapsförmedlande funktion avser kommunikativa handlingar att utveckla tillvaron med andra människor i olika sociala

sammanhang och kontexter. Säljö använder termen kulturella redskap som ett sammanfattande uttryck för både materiella och språkliga redskap. Han menar att individens förmåga att använda sig av kulturella redskap i syfte att förändra och utveckla sig själv, samtidigt påverkar utveckling och förändring av sociala praktiker.

Produktion och reproduktion av sociala praktiker kan enligt Marx Wartofsky (1979) sammanfattas och beskrivas inom tre övergripande kategorier av medierande artefakter: de primära, *primary artifacts*, de sekundära, *secondary artifacts* och de tertiära, *tertiary artifacts*. Kategorin *primära artefakter* omfattar materiella föremål och redskap samt kroppsliga och tekniska färdigheter som används för att hantera dessa. Det handlar om kunskaper och färdigheter som används direkt i verksamheten och vars syfte är att bevara, överföra och sprida kunskap om materiella redskap till nästa generation. Mediering sker på ett konkret sätt, huvudsakligen genom varierande språkliga, visuella eller musikaliska former. Som en primär artefakt är dockan ett föremål som, för att kunna fungera, förutsätter mediering av kunskaper och färdigheter gällande grundläggande spelteknik och grundläggande spelformer.

Kategorin *sekundära artefakter* består av representativa handlingar. Dessa handlingar är till sin karaktär mimetiska, kroppsliga aktiviteter, till exempel framställande genom bildkonst, dans, teater, ritualer och ceremonier. "Nature, or the world becomes a world-for-us, in this process, by the mediation of such representations, (or more broadly, such canons of representation), and thereby, in accordance with our varying modes of practice" (Wartofsky, 1979, s. 202-203). Här handlar det alltså om yttre representationer av sociala praktiker, vars syfte är att bevara och sprida förvärvade sociala egenskaper eller sätt att agera och handla. Det handlar om social praxis med vilken olika verksamheter medieras och genomförs. Som en sekundär artefakt, används dockan som ett hjälpmedel för mediering av sociala praktiker inom olika verksamheter, exempelvis i utbildningen.

Kategorin *tertiära artefakter* bildar en domän av möjliga världar. I jämförelse med den "riktiga världen" består möjliga världar av fria regler och föreställningar som på det sättet tillhandahåller människorna tänkbara förändringar av den sociala praktiken. Möjliga världar har en föreställande konstruktion, "mental artifacts", som delvis reflekterar den aktuella världen, men som kan frigöra sig från den och dessutom överskrida den. Dockan tillhör domänen av möjliga världar genom sin förmåga att länka samman den "riktiga världen" och möjliga världars föreställande konstruktion. Dockan

som tertiär artefakt medierar möjliga världar genom att det som spelas och utspelar sig, på samma gång både är och inte är, egenskaper som enligt Hamre (2004), utgör dockans dualitet.

När det gäller materiella artefakter, intresserar sig Engeström (1990) för skillnaden i den process som uppstår när dessa används på olika sätt. Engeström menar att användning av artefakter sker i samarbetet och genom dialogiska processer där olika perspektiv möts, kolliderar och införlivas i varandra. Olika perspektiv rotade i olika samhällen fortsätter samexistera genom sociala praktiker som en del av kollektiva verksamheter. För att underlätta urskiljandet av artefakternas beskaffenhet i förhållande till deras användning, presenterar Engeström fyra typer av artefakter: *what artifacts*, *how artifacts*, *why artifacts* och *where to artifacts*. Den första typen av artefakter, *vad* artefakter, används för att identifiera och beskriva olika objekt. Andra typen, *hur* artefakter, används för att vägleda och koppla olika objekt med varandra. Tredje typen, *varför* artefakter, används för att fastställa och förklara objektens egenskaper och funktioner. Fjärde typen, *vart* artefakter, används för att förutse framtida utvecklingsmöjligheter av objekt – inklusive institutionella och sociala system. Att vissa artefakter används på ett visst sätt innebär inte enligt Engeström att de inte kan användas på andra sätt, utifrån olika perspektiv i olika sociala praktiker. Som ett exempel tar Engeström en hammare, vilken används för att identifiera föremål som går att hamra på, exempelvis spik, alltså tillhör hammaren en typ *vad* artefakt. Om hammaren däremot används som en symbol för arbetarnas makt, motsvarar hammaren som artefakt den fjärde typen av artefakter, de som används för att symbolisera och mediera framtidens utvecklingsmöjligheter.

Betraktat i ljuset av Wartofskys (1979) kategorier av medierande artefakter samt Engeströms (1990) typer av materiella artefakter, framstår dockan som en mångsidig artefakt. Dockans materiella beskaffenhet framträder dels av möjligheten att agera fysiskt, dels av möjligheten att agera verbalt, medan dockans förmåga att mediera sociala praktiker innebär att den kan användas inom olika kollektiva verksamheter.

## Kommunikation och kontext

Kommunikation ur ett sociokulturellt perspektiv handlar om kommunikativa handlingar och samspel genom vilka kunskaper i olika sociala praktiker och verksamheter skapas och utvecklas (Bruner, 2002; Dyste, 1996, 2003; Vygotskij, 1986).

I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir därför *kommunikativa processer* helt centrala. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation. Barn föds på detta sätt in i interaktiva och kommunikativa förlopp som sedan pågår och i dessa förlopp finns perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden redan inbyggda.

Säljö, 2000, s. 37

Interaktiva och kommunikativa förlopp som Säljö talar om, är enligt Wertsch (1991) handlingar som ger uttryck för utveckling av mentala funktioner. Den fundamentala utgångspunkten i förståelsen av mentala funktioner är att vare sig omgivningen eller kommunikativa handlingar kan betraktas isolerade och var för sig. En viktig aspekt gällande kommunikativa handlingar är att de använder sig av *mediational means*, med vilket avses både materiella verktyg och språk, samt att dessa i sin tur inverkar på, och formar mänskliga handlingar på ett väsentligt sätt. Enligt Leontiev (1977) är handlingar som inkluderar *mediational means* alltid målinriktade, men att olika individer kan handskas på olika sätt med dessa verktyg i konkreta situationer.

Kontext innebär ett socialt fenomen, ett ramverk, genom vilket människor konstruerar och konstituerar relationer mellan saker, personer och händelser (Hundeide, 2003; Linell, 1998). Likheter och olikheter är inte givna i sig utan är beroende av den miljö där de utvecklas, kontextualiseras. Detta innebär att kommunikativa handlingar som både barn och vuxna ger uttryck för i en kontext inte automatiskt behöver återkomma i andra kontexter (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1990). Kontextbegreppet kan därför användas på olika sätt, till exempel utifrån ett kulturellt eller ett historiskt perspektiv. Kontextbegreppet kan också tillskrivas olika betydelser när det gäller socialiseringsprocessen utifrån barns och ungas vistelse på olika sociala arenor – exempelvis på förskola, i skola och i fritidsaktiviteter där olika relationer, förväntningar och mål kommer till uttryck (Aasebø & Melhuus, 2007). Enligt Säljö (2000) tolkar människan ständigt sina sociala omgivningar och handlar utifrån den mening som hon tillskriver dessa, vilket i en sociokulturell tradition innebär att individens handlingar och praktiker konstituerar varandra. Eftersom människan inte kan lyftas ur sin kontext är kunskap också kontextualiserad då människan ingår i en process i relation till miljön som omger honom eller henne, och till de möjligheter som den erbjuder. Wertsch (1991) använder verktygslåda (tool kit) som en metafor för

att illustrera och förklara kontextens betydelse när det gäller förhållande mellan handling och medierande verktyg. Skillnader mellan olika kulturella grupper, eller mellan grupper inom samma kultur, kan bero dels på vilka verktyg de har tillgång till, dels på vilka verktyg som finns att tillgå i en given kontext. Alltså, skillnader uppstår snarare som följd av vilka verktyg som kan ingå och användas i kommunikativa handlingar, än på grund av gruppens specifika mentala egenskaper.

### Tredelad relation och tvåvägskommunikation

I denna studie används dockan i förskolans kontext och ingår i en tredelad relation, det vill säga de relationer som utvecklas i kommunikationen mellan tre parter – lärare, docka och barn. För att kunna beskriva relationen som skapas i växelverkan mellan dockan och lärare, och mellan dockan och barn, samt dockans potential i den kommunikativa processen, använder jag mig av Leontievs (1977) verksamhetsring och den handlingsstruktur som uppstår mellan människa och föremål i övergångar ”föremål → verksamhetsprocess och övergången *verksamhet* → *dess subjektiva produkt*”. Med hjälp av verksamhetsringen vill jag illustrera och beskriva i allmänna drag utveckling av kommunikativa processer när dockan används som verktyg i en tredelad relation och i en tvåvägskommunikation. Med tvåvägskommunikation menas här barnens och min. Kommunikationen utgår från ett gemensamt objekt – dockan, och dockans agerande i sammanhangen. Den tredelade relationen mellan lärare, docka och barn handlar dels om behovens betydelse för verksamhetens kommunikativa handlingar, dels om dockans objektivisering och subjektivisering genom meningsskapande i utbildningskontexten.

### Föremål → verksamhetsprocess

En docka tillverkas i en studie för att den behövdes. Den fyllde inledningsvis funktionen att inspirera barns skrivande och i detta fall i synnerhet ord med bokstaven X. Enligt Leontiev (1977) uppträder behovet från början endast som en betingelse, som en förutsättning för verksamhet och så snart subjektet inleder en verksamhet, sker det meddetsamma en transformation av behovet, och behovet slutar att vara något det var virtuellt ”i sig”. För att skapa intresse för olika ord med bokstaven X, tillverkades en häxa som presenterades som mycket intresserad av att samla på X-ord. Således motsvarar dockans tillverkning i sammanhanget en handling då behovet ”objektiveras” och



fylls med innehåll från den omgivande världen. Häxan Hildur<sup>40</sup> skulle komma i slutet av varje vecka under en viss tid, och ta med sig barnens bidrag till sin experimentgrotta. Att samla på X-ord blev alltså inledningsvis dockans funktion, handlingarnas meningsgivande motiv och verksamhetens inriktning. Mellan föremål och verksamhetsprocessen finns övergångar som enligt Leontiev berör både subjektet och objektet, när den transformeras av den mänskliga verksamheten. I det här fallet bestod den mänskliga verksamheten dels av dialoger som skapats mellan dockan och barn och till vars innehåll jag fick förhålla mig och relatera mig till, dels av andra sammanhang i vilka dockans uppdrag och användning diskuterades. Leontiev menar att behovet styr verksamheten från subjektets sida, men det är föremålet som styr verksamhetsprocesser genom ”tingens drivande kraft”. Till exempel fick häxan svara på ifall hon gillade att äta lax, ifall hon åkte taxi i smyg, om hon ville ha en textilaffär, om hon tyckte att Alex var ett fint namn eller ifall hon tyckte att saxar var farliga. Barnens frågor i kombination med svaren utvecklade häxans identitet, dels fysiskt, dels språkligt. Den fysiska identiteten, dockans rörelser, fick sin ”färg” på grund av mina spontana reaktioner på barnens frågor då jag oavsiktligt, ibland gjorde vissa rörelser som uppskattades av barnen. Allt eftersom, och som ett gensvar på barnens agerande, gjordes dessa rörelser medvetet till dockans kroppsspråk. Den språkliga identiteten utvecklades här i takt med att berättelsen om häxan växte fram. Häxan förändrades från att ha varit en häxa som enbart samlade på vissa ord, till att framstå som nyfiken på samtliga ord i språket, som lekfull och ganska slarvig då hon ibland talade baklänges.

Motiven för dockans användning började inledningsvis som meningsgivande, kunskapsmässiga och övergick till att omfatta även stimulerande, känslomässiga motiv. Man kan säga att dockans användning transformerade behoven och framkallade nya behov genom att barnen och jag ”konsumerade” den, och konsumtionen ”subjektiviserar” objekten menar Leontiev. Detta sker genom att förbindelser med objektet utvecklar ”affektiva komplex” hos subjektet, att man tillskriver föremålet emotionella kännetecken. Att dockan i förskolan uppfattas och upplevs som ett subjekt beror således på det affektiva värdet som utvecklats i en tredelad relation och det gemensamma meningsskapandet.

---

<sup>40</sup> Häxan Hildur är en handdocka och presenteras närmare under rubriken Dataproduktionens dockor. I denna studie har den används i samband med introduktion av grundläggande former, då hon experimenterade fram olika former/kroppsdelar till barnens formdockor.

## Verksamhet → dess subjektiva produkt

Övergången mellan verksamhetsprocess och verksamhet handlar om realisering av handlingen. Handling har enligt Leontiev en särskild ”beståndsdel” med vilken han avser de tillvägagångssätt den realiserar med. ”Endast inom den mänskliga verksamhetens system är tingen själva i stånd att få kvalitet som pådrivning, mål eller redskap; lösryckt från detta system förlorar de sin existens som pådrivning, mål eller redskap” (a.a., s. 170). Under verksamhetens realiserande uppstår ”dynamiska krafter” bland annat i form av emotionella upplevelser. Då emotionerna uppstår i situationer som inkluderar föremål, blir dessa enligt Leontiev ”märkta” i sitt eget språk genom att föremålen tillskrivs emotionella kännetecken, och reproduceras i handlingar och minneshandlingar då motivkedjor knyts samman. Med dynamiska krafter i form av emotioner relevanta för verksamheten, avser Leontiev också negativa emotioner. Leontiev menar att det emotionella tillståndets mångfald och komplexitet omfattar självklart både positiva och negativa emotioner.

I mötet med den objektiva föremålsvärlden, alltså i den yttre verksamheten, sker enligt Leontiev, en öppning av människans inre psykiska processer. Det vill säga subjektets verksamhet övergår i sin objektiva produkts ”vilande egenskap”. Applicerat på dockan innebär det att dockan som objekt transformeras av den mänskliga verksamheten genom att den i olika sammanhang upptar barns tankar där den existerar på ett sätt som överskrider gränser för den yttre verksamheten – exempelvis ritade barn teckningar där Hildur åkte olika attraktioner på Liseberg, attraktioner som de själva tyckte om att åka. Eller att Hildur körde sportbilar. Häxan Hildurs identitet skapades i samspelet med barnen genom deras frågor och genom deras önsketänkande där dockans kommunikativa handlingar, verkliga och föreställda, genererade affektiva värden. Hildurs relation till barn, och till mig, blev således unik i förhållande till andra dockor och omvandlades stegvis till dockans ”vilande egenskap”. Exempelvis berättade barn vad Hildur brukade göra på Liseberg och de ”visste” vilka av attraktionerna var hennes favoriter.

För mig som lärare med dockor som verktyg, skapas relation till en docka då den ”laddas” med gemensamma upplevelser och de utmaningar som jag, i samspelet med barn, ställs inför i olika situationer. Exempelvis då häxan inledningsvis presenterades för barn, bodde den i en experimentgrotta därför att experiment är ett X-ord, och sådana ord var meningen att häxan skulle vara intresserad av. Jag funderade aldrig på vad som för övrigt kunde hända i en

sådan grotta, tills ett barn frågade ifall jag visste vad Hildur gjorde med alla ord som hon tog med sig dit. Jag svarade att jag inte visste det, men det kunde Hildur säkert berätta om barnet frågade henne. Barnets fråga togs upp och diskuterades med andra lärare. Tillsammans skissade vi på flera förslag som Hildur kunde använda, eftersom vi först då insåg experimentgrottans möjligheter för vidareutveckling av arbetet med skrivprocessen. På så sätt vidgades den tredelade relationen till att omfatta fler deltagare och deras förståelse. När Hildur därefter berättade om sin grotta skedde det i enlighet med Bakhtins polyfoniska princip – det som yttrades som hennes egen redogörelse av grottans möjligheter, involverade egentligen flera röster som inför dockans framträdande hade bearbetats av mig för att det sagda skulle motsvara dockans sätt att vara. I sin tur har dockans sätt att vara skapats till stor del i växelverkan mellan docka och barn, samt mellan mig och docka på grund av barnens gensvar och upplevelsen av dockan. Man kan säga att Hildur som medierande redskap skapades och utvecklades genom mellanmännsliga relationer och en interaktiv process, i vilken vuxna och barn relaterade till omvärlden i en gemensam utbildningskontext.

Betraktat ur ett sociokulturellt perspektiv innebär en tredelad relation i förskolans kontext ett sätt att delta, skapa och gemensamt utveckla kunskaper i sociala läroaktiviteter. Vidare och i enlighet med flerstämmighetsprincipen, inkluderar en tredelad relation olika erfarenheter inom den gemensamma dialogen (Dysthe, 1996). Dockan som redskap i en tredelad relation fungerar som ett medierande filter som dels samlar individuella föreställningar, önskningsar och upplevelser, dels ventilerar behov och motiv utifrån uppgiften och uppdraget som formuleras i kontexten. Alltså i den växelverkan som uppstår, genereras i en tredelad relation individuella och kollektiva handlingar som i sin tur igångsätter nya kommunikativa processer och nya verksamheter.

## Samspel och ”den närmaste utvecklingszonen”

Kunskap skapas i deltagande och i dialog med andra människor och av det skälet menar Jean Lave och Etienne Wenger (1991) att vi kanske inte borde tala om kunskap i termer av något som individer *har* eller *inte har*, utan hellre säga att individer *deltar* eller *inte deltar* – i kunskapsbildning eller i upprätthållande av kunskap.

Vygotskij (1986) betraktar utbildningsprocessen som deltagande-process, ett samspel i vilket utbyte mellan spontant och vetenskapligt begreppstänkande utvecklas i en ömsesidig växelverkan mellan de involve-

rade. Spontana eller vardagliga begrepp utgår från empirisk erfarenhet och informella sammanhang, och utvecklas genom sociala upplevelser i vardagslivet. Alltså börjar vardagsbegreppens utveckling med det konkreta och fortsätter vidare mot det generella. Vetenskapliga eller akademiska begrepp brukar beskrivas som generella, teoretiska och används i formella sammanhang och institutionella miljöer där människor ges tillfälle att lära på ett annat sätt än det som sker i vardagen. För Vygotskij har begreppsbildning avgörande betydelse för barns språkutveckling eftersom utveckling av begrepp är en aktiv del av de intellektuella processer som skapas genom kommunikation och problemlösning. Det är i undervisningen som ord och begrepp blir föremål för uppmärksamhet och reflektion, vilket i sig enligt Vygotskij är en förutsättning för att organiserade kunskapsstrukturer kan skapas och utvecklas. Som ett led i försöket att förklara hur samarbetsprocessen kunde bidra till barns systematiska kunskapsutveckling, lanserade Vygotskij (1978) uttrycket ”den närmaste utvecklingszonen”, även kallad ZPD, ”the zone of proximal development”. Den närmaste utvecklingszonen handlar om barnets aktuella potential och möjlighet till överskridande av den aktuella förmågan genom vägledning och samarbetet med lärare och andra vuxna, men också genom erfarenhetsutbyte med andra, mer kompetenta barn. Ivar Bråten (1986) menar att i uttrycket ”knyts förståelsen av barnets psykologiska och sociokulturella utveckling till undervisningsprinciper” (a.a., s. 104) och därför också genererar pedagogiska konsekvenser. Enligt Bråten handlar det inte enbart om att barnet genom samarbete får hjälp att lösa uppgiften, utan om den potential som ligger i samarbetet för vidare lärande och utveckling. Vygotskij hävdade att det som barnet lär sig genom samspel och samarbete med andra, leder mot högre nivåer i barnets egen utveckling, det vill säga att det är lärande som styr utvecklingen.

Leontiev (1977) använder uttrycket ”zon” när han beskriver utveckling av handling med föremål. Han menar att användning av föremål genom zoner av bemästring och införlivandet leder till automatisering av handlingar i människans verksamhet. Automatisering av en handling innebär inte att subjektet distanseras från själva verksamheten utan istället möjliggör att modifiera den, menar Leontiev. Till exempel dockspelarens skicklighet i sättet att hantera dockan uppnås endast genom automatisering av spelteknikens regler, som först som automatiserade lämnar utrymme för gestaltning av dockans karaktär och modifiering av dockans uttryck. Zoner av bemästring, införlivandet och slutligen automatisering innebär enligt Leontiev, att olika sätt som handlingar utförs på, motsvarar olika sätt att

framkalla processer i medvetandet. Detta mot bakgrund av att dessa handlingar realiserar olika relationer i förhållande ”till den föremålsmässiga världen, till människorna i omgivningen, till samhället och till sig själva” (a.a., s. 316). Applicerat på dockans användning innebär det exempelvis att en nybörjares behov realiserar andra frågor och annat sätt i samspelet med sin lärare och med andra, än när den efter ett tag, klarar sig själv och börjar modifiera och improvisera i spelet med dockan.

För att beskriva de mentala processer då människan tillägnar sig yttre processer och gör de till sina inre, alltså en subjektiv ombildning av det objektiva, använder Vygotskij (1978) termen *internalisering*. Leontiev (1977) använder *interiorisering* som beteckning på den ”övergång som leder till att processer som till sin form är yttre med yttre föremålsmässiga objekt omvandlas till processer som sker på det mentala planet, på medvetandeplanet” (a.a., s. 146). Wertsch (1998) och Säljö (2005) använder termen *appropriering*. De vänder sig emot internalisering som ett sätt att betrakta hur människor tar till sig kunskap. Wertsch och Säljö menar att det objektiva inte blir subjektivt genom att individen *tar in* något, utan att det handlar om gradvisa processer av att kunna ta till sig, utveckla och förankra kunskaper och färdigheter genom att bemästra nya former av erfarenheter. Appropriering handlar om att kunna ta till sig även andra värden än de praktiska och innebär ett begreppsligt närmande till Bakhtins (1981) ordval, nämligen *prisvoenie*, som på ryska betyder att göra något till sitt eget. Bakhtin använder *prisvoenie* för att beskriva en process som handlar om att på olika sätt ta till sig ”den andre” eller ”de andra”. Att ta till sig ”den andre” kan vara språkbruk eller uppförande och förutsättningen för processen av *prisvoenie* är att detta inte tillhört en själv från början. Till exempel när Bakhtin (1988) beskriver en romanfigurs klassresa och de inre motsättningar som den upplever när det gäller att tillägna sig ”de andras” språk och sättet att kommunicera, samt svårigheten att få det nya att känna sig ”hemma” i en själv. *Prisvoenie* handlar för Bakhtin om en personlig förändring och en tillblivelseprocess genom inre motstånd i relation till det yttre som man vill bemästra och göra till sitt eget<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Liknande process upplevde jag då jag flyttade till Sverige och förväntades säga *du* till alla människor. Jag var uppvuxen med att säga *ni* till alla som var äldre och till de som jag inte kände. Att säga *du* till främmande människor kändes svårt, obekvämt och som ett intrång i min personliga och privata sfär. Det tog tid innan mina motstridiga känslor ebbade ut och jag kunde säga *du* helt obehindrat och samtidigt, även inombords, känna acceptansen och uppleva det som självklart och naturligt.

Exempelvis spelteknikens regler för handdockans eller stavdockans rörelse, medför att armen/handen som håller i dockan måste hållas ovanför spelarens huvud i jämn höjd så länge dockan är på scenen. I annat fall förminskas dockan visuellt för åskådaren. Således måste spelaren tänka både på sin roll och att hålla handen högt, samt fysiskt anstränga sig för att klara av båda, då handen ”vill ner” i normalläge. Appropriering av speltekniken innebär alltså att tillägna sig den. Att stegvis vänja både tanken och kroppen att göra speltekniken till sin egen färdighet, samt utan inre motstånd uppleva att den är en del av en själv.

I ett sociokulturellt perspektiv är den subjektiva inre processen aktiv och involverande. Ur Leontievs perspektiv handlar appropriering om en verksamhetsprocess där kunskapsmässiga och känslomässiga motivkedjor knyts samman. Appropriering ur Vygotskijs perspektiv kan beskrivas inom ramen för begreppet ”den närmaste utvecklingszonen” som enligt Bråten (1998) och Stig Broström (1999, 2006), innebär dels att barnet själv är aktivt agerande i den pedagogiska processen och tillför ett personligt bidrag, dels att ”ömsesidig assistans”, som avser samspel mellan lärare och barn, utgår från barnets förutsättningar. Bråten menar att med sitt begrepp om den närmaste utvecklingszonen, riktar Vygotskij uppmärksamheten på de intellektuella processer som ännu är ofärdiga och under utveckling – processer som riskerar att bli förbisedda om man endast ägnar sig åt barnets självvalda prestationer. Dynamiken i Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” förutsätter alltid barns deltagande, men för att överskrida sin aktuella potential behöver barn lärarens handledning i kombination med eget aktivt presterande. Barnets utveckling befinner sig enligt Vygotskij i ett dialektiskt förhållande till undervisningen och innebär att i dialogen mellan barnet och läraren skapas erfarenheter, språk och tänkande som utmanar barnets närmaste utvecklingszon (Stetsenko, 1999).

Ett exempel på barns självvalda prestationer i förskolan är när de självmant spelar dockteater. Allmänt kan barns spel med dockor i förskolan och deras försök att spela dockteater beskrivas som mer återskapande och mindre vidareutvecklande. Barn imiterar oftast varandras sätt att spela och deltar aktivt men utan att för den delen, överskrida sin aktuella potential. Skälet är att barn saknar grundläggande kunskaper i speltekniken, kunskaper som är avgörande för dockans agerande och utveckling av spelets innehåll. Viktigt att påpeka här är att spelteknikens regler inte är avsedda enbart för vuxna. Barn i förskoleåldern klarar av att bemästra dessa regler i sin helhet under förutsättning att de får handledning. Då barn enbart imiterar varandras

spel sker alltså knappast någon vidareutveckling eftersom imitationen är nära förbunden med förståelsen, menar Vygotskij. Även om barns förmåga att imitera handlingar kan gå utöver gränserna för deras möjligheter, har dessa sina begränsningar. När barn imiterar varandras spel lär de sig hantera dockan till en viss gräns, men vidareutvecklas inte på egen hand då förståelsen för spelteknikens funktion saknas. Enligt Vygotskij förmår ett barn göra betydligt mer med hjälp av imitation under handledning av en vuxen, eftersom samarbetet leder till att barnet kan utföra handlingen självständigt och med förståelse. Leontiev ser erfarenhets- och kunskapsutbyte mellan vuxna och barn som handlingar i vilka den vuxne genom språket förmedlar situationen och saken, det vill säga ”den objektiva betydelsen”. Under tiden som barnet tillägnar sig situationen och saken, skapas samtidigt barnets ”personliga mening” eller förståelse som Vygotskij uttrycker det, dels på grundval av barnets tidigare erfarenheter, dels den vuxnes budskap i den konkreta situationen.

Skillnaden mellan vuxna och barn i fråga om spelteknikens bemästring, handlar således inte om att barn på grund av sin låga ålder inte skulle kunna spela dockteater i ordets rätta bemärkelse, utan om att teoretiska och praktiska kunskaper om vad det innebär att spela dockteater, alltså ”den objektiva betydelsen”, saknas i förskolan. Dockteater som en aktivitet har förutsättningar att utveckla barns kunskaper på ett strukturerat sätt och i enlighet med principen om den närmaste utvecklingszonen, men används sällan i det avseende.

## Sammanfattande reflektion

I följande avsnitt uppmärksammas språkets medierande komplexitet och avslutas med att ge dockans användning en teoretisk förankring. Avhandlingens sociokulturella inramning hämtar sina teoretiska utgångspunkter och perspektiv till stor del i Vygotskijs (1978, 1986), Leontievs (1977) och Bakhtins (1981, 1986, 1988) texter som ursprungligen skrivits på ryska och översatts till engelska och andra språk. I arbetet med vissa begrepp blev det synligt att språk som medierande redskap har både möjligheter och begränsningar i synnerhet när det gäller uppgiften att översätta originaltexter till ett annat språk. I översättningsprocessen kan ursprungliga språkliga nyanser och betydelser blekna eller byta skepnad. Till exempel har nämnts att den dikotomi som finns i Leontievs verksamhetsbegrepp, uppstod i och med att termen från början översatts till aktivitet. Här avser jag att kort resonera om ännu en bety-

delseförskjutning som, enligt min mening, inträffat genom att Vygotskijs (1934) originaltitel *Myslenie i rec*, på svenska *Tänkande och ord*, översattes till engelska som *Thought and Language*<sup>42</sup> (Kozulin, 1986). Boken *Tänkande och språk* används som referens för Vygotskijs språk teori och språkets fundamentala betydelse för utveckling av människans medvetande och högre mentala processer. Utgångspunkten för min reflektion är det faktum att bokens olika titlar medierar olika perspektiv i sättet att betrakta tänkande. I första fallet menas tänkande i förhållande till ord, språkets beståndsdelar, och i andra fallet menas tänkande i förhållande till språk, ett mänskligt system för kommunikation.

Varje tanke är en rörelse, ett förlopp, en utveckling – alltså: tanken fyller en funktion, ett arbete; den löser en uppgift. Detta tankens förlopp försiggår som en inre rörelse över flera plan, som en övergång från tanke till ord och från ord till tanke. En analys, som skall omfatta tankens relation till ordet som en rörelse från tanke till ord, får därför som sin viktigaste uppgift att analysera de faser, genom vilka denna rörelse utvecklar sig, och att analysera de många plan, som tänkandet passerar, medan den åskådliggörs i ordet.

Vygotskij i Hydén, 1981, s. 76

Vygotskij utgår i sitt teoribygge från ordet. Ordets tillblivelse, betydelse, innebörd och utveckling – från ett läte, en cell, en enhet, till ett språkssystem som individen använder i sitt förhållande till omvärlden, och med sin delaktighet i samhället också socialiseras genom det. Vygotskijs syn på ordens *inre* och *yttre* betydelse och Bakhtins syn på ordens dialogicitet kompletterar varandra (Wertsch, 1991). Bakhtins analysenhet är innebörden av ett yttrande, rösten, som utöver det individen själv säger, ”talar” samtidigt om individen genom exempelvis röstens tonfall, dialekt eller sociolekt. Min reflektion handlar om att Vygotskijs *Tänkande och ord* betonar tänkandets koppling till ord och ordens betydelse för utveckling av tänkande. Genom översättningen till *Tänkande och språk*, menar jag att en förskjutning uppstått när det gäller synen på hur språk relaterar till tänkande och hur det i synnerhet

---

<sup>42</sup> Enligt Alex Kozulin (1986) Vygotskij kännaren och uttolkaren, gjordes första översättningen av *Myslenie i rec* till engelska som *Thought and language* (Cambridge, MA:MIT Press, 1962). Titeln ändrades under en viss period till *Thought and Speech*, för att återigen ändras till sin ursprungliga översättning *Thought and Language* som också utgör en standard för översättningar till andra språk. Lars- Christer Hydén gjorde 1981 ett urval och en översättning av Vygotskijs texter i *Psykologi och dialektik, L.S.Vygotskij*. Bokförlaget Daidalos publicerade 1999 *Tänkande och språk* på svenska. Då jag läst Vygotskijs och Leontievs texter på ryska, väljer jag att citera Hydéns översättning från ryska till svenska eftersom den, enligt min mening, lyckats fånga originalspråket på ett bättre sätt.



relaterar till utvecklingen av barns tänkande. Vygotskij ser språket som ett system bestående av ord där varje ord betraktas som en språklig handling vars betydelse för skapande av mening och tankeformer, utvecklas i hans teori.

Barnets tanke generaliseras primärt som en vag helhet, och just därför måste den komma till uttryck i en språkdel – ett enskilt ord. Barnet väljer en språklig klädedräkt i syfte att finna ett uttryck för sin tanke. I takt med att barnets tankar delas upp och övergår till en uppbyggnad av enskilda delar, övergår barnet i sitt språk från språkdelarna till den uppdelade språkliga helheten. /.../ Språket tjänar inte som ett uttryck för en färdig tanke. En tanke, som omsätts i ett språk omstruktureras och förändras. Tanken uttrycks inte i ordet – den förlöper i ordet.

Vygotskij i Hydén, 1981, s. 77-78

Tänkande är enligt Vygotskij en dynamisk och dialektisk process som utvecklas i rörelse mellan språkets insida och utsida, och i växelverkan som uppstår mellan språkets utsida och insida. När diskussionen i dagens förskola uppmärksammar språkets betydelse för barns utveckling, riktas blicken huvudsakligen mot språk som ett system och språkets sociala, kommunikativa funktion, alltså mot språkets *yttre*. Den pedagogiska konsekvensen av Vygotskijs syn på barns språkutveckling borde innebära att blicken i större utsträckning riktas mot innehållet och arbetssättet när det gäller hur barn approprierar språksystemets beståndsdelar, alltså mot språkets *inre*. Detta mot bakgrund av att utveckling av barns ordförråd, enligt Vygotskij är förutsättning för bildande av grundläggande begrepp, begreppens förståelse och abstrakt tänkande.

När det gäller dockans användning som medierande redskap är min slutsats att en tredelad relation och den kommunikativa processen i kombination med dockans mångsidighet som artefakt, har förutsättningar att utveckla hos barn både språkets insida och språkets utsida. En tredelad relation och den kommunikativa processen handlar främst om dockans subjektivering, alltså om utveckling av dockans affektiva värde, och avser relationen i vilken dockan betraktas som ett subjekt av lärare och barn. I processen av subjektivering, alltså när dockans medverkan framkallar minnesbilder, emotioner, föreställningar och associationer i ett ömsesidigt samspel mellan lärare och barn, utvecklas språkets insida. I kommunikativa processer som uppstår genom dockans drivkraft mellan lärare, docka och barn, och i växelverkan mellan meningsgivande och stimulerande motivkedjor, utvecklas språkets utsida, och nya betydelser för tanken genereras.

Kommunikation och kommunikativa processer i ett sociokulturellt perspektiv innebär i utbildningssammanhang delaktighet och ”ömsesidig assistans”. Användning av redskap betraktas som en individuell och en kollektiv handling i vilken individens appropriering av sociala och kulturella praktiker sker i relationen med andra individer, olika kontexter och verksamheter. Dialogen och meningsskapande, sociala interaktioner och mediering genom kulturella redskap är centrala för kunskapsproduktion samt upprätthållande och utveckling av sociala relationer. Ur ett historiskt, kulturellt och socialt perspektiv, framgår det att användning av dockan som redskap kan på olika sätt mediera människans samtid, och genom att överskrida möjliga världars gränser generera tankar om människans potentiella framtid.

# METOD OCH GENOMFÖRANDE

Funderingar angående det övergripande syftet med studien bidrog till insikten att det jag sökte kunskap om, inte kunde fångas genom observationer eller med intervjuer av ett antal barn och lärare. Att dessa metodologiska tillvägagångssätt inte framstod som meningsfulla berodde på att jag inte på ett mer precist sätt, visste vilka frågor jag skulle ställa. Det var också svårt att tydligt formulera hur jag tänkte om det jag sökte kunskap om – förutom att det handlade om dockans ännu inte beskrivna egenskaper, mening och betydelse i förskolan. Dockan som redskap berör både lärare och barn. Men på vilket sätt? Alltså inte vad en lärare kan göra med en docka, utan helt enkelt vad händer i kommunikationen när dockan är med? Vad händer med barns upplevelser av en docka efter en planerad aktivitet? Kommer dessa till uttryck och i så fall hur, och vilka innebörder uttrycks?

Genom att själv medverka i studien med dubbla roller som lärare och forskare, var min avsikt att upptäcka, verbalisera och generera ny kunskap om dockan som redskap. Som forskare kunde jag systematiskt samla in data under lång tid. Som lärare var min tanke att skapa grundläggande förutsättningar för det som skulle beforskas, exempelvis introducera miljön för dockans användning och eventuellt lära barn speltekniken. Jag är medveten om att både introduktion av dockans miljö och spelteknikens regler innebär delar som inte händer slumpmässigt. Å andra sidan, hur rimligt kan det vara att tala om dockans kommunikativa potential i förskolan, utan att barn själva kan använda dockan? Att tala om dockans kommunikativa potential inbegriper enligt min mening, att barn också fått förutsättningar att lära sig praktisera dockans kommunikativa egenskaper och använder sig av dessa enligt egna syften.

Denna studie, som nämnts i introduktionen, har beröringspunkter och likheter med studier som genomförs inom aktionsforskningen och Design Research-forskningen men skiljer sig när det gäller den grundläggande tanken, nämligen att som forskare i förväg definiera innehåll/design med avsikten att förändra utbildningspraktiken. Aktionsforskning innebär ett möte mellan teoretisk kunskap och praktisk kunskap där forskarens avsikt är att genom observation, reflektion och aktion påverka den verksamhet som studeras, med sikte på utveckling och förändring (Matsson, 2001; Rönnerman, 2004). Aktionsforskaren tar utgångspunkt i frågor som exempelvis lärarna ställer om den egna praktiken. Även om avhandlingens övergripande syfte är

att generera ny kunskap om dockans användning, är förbättring av praktiken inte här mitt primära syfte.

Design Research inom utbildningen, introducerades av Anne Brown (1992) i rollen som forskare och lärare. Hon var inspirerad av Vygotskijs tankar om undervisningens sociala organisation och kommunikationens betydelse, samt tankar om ”den närmaste utvecklingszonen”. Vygotskij själv hade positiv uppfattning om experimentella studier, Teaching Experiment, i syfte att studera instruktionens betydelse och effekter i inlärningsprocessen (Kamenov, 1981). Carl Bereiter (2002) menar att forskarens observatör/aktör strävan att upptäcka ”as-yet-unrealized possibilities” skapar innovativt förhållningsätt inom utbildningsforskningen. Forskaren intar rollen av en integrerad deltagare inom den lärandemiljön som den organiserar och avsiktligt formar, exempelvis genom nya rollstrukturer mellan elever och lärare eller nytt intersubjektivt rum där eleverna ges mer ansvar (Brown & Palinscar, 1988; Edelson, 2002). Forskarrollen i Design Research innebär frekvent överskridande mellan att vara aktör och observatör med möjligheten att få inblick i processens ”insida” och samtidigt följa den från ”utsidan” (Bereiter, 2002; Kelly, 2003). Syftet är att utveckla och fördjupa förståelse för designens teoretiska och praktiska bärkraft och undersöka möjligheter för generella implikationer (Collins & Bielaczyc, 2004; Kelly & Lesh, 2000). Studier inom Design Research- inriktningen är i regel etnografiska och med en öppen design process. De pågår oftast under lång tid samt följer med, och förändras av den autentiska praktiken. Det innebär att denna studie på många sätt påminner om Design Research. Skillnaden utgörs av att utgångspunkten för denna studie inte är att förbättra en i förväg identifierad praktik utifrån en i förväg definierad design. Skillnaden utgörs också av att själva forskningsprocessen syftar till att upptäcka dockans kommunikativa potential mot just den bakgrund och just de förutsättningar som den aktuella förskolan kan erbjuda. Om jag som forskare/lärare följer forskningsprocessens ”insida” och ”utsida” och tillför olika grader av intervention, kan det enligt min mening vara i linje med etnografisk forskningspraxis i vilken en forskare kan involveras på olika sätt och olika mycket. Etnografisk forskningspraxis innebär att forskaren kan följa en verksamhet nära över en tid och vara en del av verkligheten (Burgess, 1984, 1985; Hammersly & Atkinson, 1995). Då jag valde att under elva månader ingå i förskolans sammanhang och axla dubbla roller, framstod tidsaspekten, närvaraspekten och kontinuitetsaspekten som grundläggande förutsättningar för studiens genomförande. Genom kontinuiteten i det som sker över tid, möjliggörs ömsesidig öppenhet i

dialogen mellan lärare och barn och öppenhet inför behov som uppstår i verksamhetsprocessen. Den kommunikativa processen som genereras i en tredelad relation förutsätter kontinuitet och närvaro med tanke på att kommunikationen sker spontant i sammanhangen. Även om min forskarroll till synes inte var framträdande i vardagen, var jag där i första hand som forskare för att studera dockan som redskap i förskolans sammanhang.

Ur ett verksamhetsteoretiskt och ett sociokulturellt perspektiv sker utveckling och lärande när människor genom sitt handlande och sin användning av kulturella redskap skapar mening i samspelet med varandra. Studiens intresse riktas mot dockans kommunikativa potential och betydelse i förskolan, där fokus är innehållet i den kommunikativa processen som genereras i en tredelad relation mellan lärare, docka och barn. Fokus riktas också mot innehållet i barns motiv och meningsskapande som genereras i växelverkan med dockan i olika aktiviteter. Men framför allt riktas fokus på innehållet i barns spontana sätt att uttrycka dockans mening som redskap. När det gäller barns sätt att uttrycka dockans mening, handlar det om hur barn utvecklar och uttrycker dockans affektiva värde. Subjektivisering är en individuell process i vilken dockans affektiva värde kan uttryckas av barn i deras verbala och fysiska handlingar. Barns motiv som uppstår och genereras i växelverkan med dockan kan vara lika men uttryckas på olika sätt beroende på vad som driver verksamhetsprocessen. Detta mot bakgrund av att meningsgivande och stimulerande motiv är subjektiva och framträder på olika sätt i olika sammanhang. Det betyder att här har i första hand hänsyn tagits till processer och kontinuitet över tid.

För att realisera studiens forskningsintresse och studiens övergripande syfte *att generera kunskap om dockans relationella, språkliga och handlingsmässiga potential som medierande redskap för barns kommunikation och lärande i förskolan*, kan det som nämnts inte vara aktuellt med ett antal enstaka eller regelbundna nedslag i verkligheten. Mot bakgrund av att tidsaspekten, närvaroaspekten och kontinuitetsaspekten framstår som grundläggande förutsättningar, genomförs denna studie utifrån en etnografisk ansats inspirerad av fallstudiemetoder.

## Etnografisk ansats

Etnografi används främst inom utbildningsvetenskaplig forskning som en forskningsstrategi och ett arbetssätt, där forskarens fältarbete och deltagande observationer i kombination med en längre vistelse i fältet, är karakteristiska

inslag (Burgess, 1984, 1985; Hammersly & Atkinson, 1995). En etnografisk forskningspraxis innebär att forskaren följer en verksamhet nära över tid och är en del av verkligheten. Forskningsarbetet kännetecknas av att insamling, bearbetning och analys av insamlad data pågår kontinuerligt och i växelverkan, där målet för forskaren är att upptäcka och påvisa aktörernas, ”levda livets variationer” i relation till det studerade fenomenet (Dovermark, 2007). Den empiriska undersökningen genomfördes under hösten 2004 och våren 2005 i en grupp barn i åldrarna tre till fem år, där jag var anställd som vikarierande förskollärare på deltid. Min intention var att ingå i ett arbetslag, ta del av barnens och förskolans vardag och genom innehållet i kommunikativa processer som genereras mellan barn och dockan i olika aktiviteter, fånga dockans kommunikativa potential som medierande redskap.

### Att forska inom egen praktik

Att vara förtrogen med fältet kan ha flera fördelar, menar Hammersley och Atkinson (1995). Detta kan exempelvis underlätta introduktionsfasen och därmed göra den mindre energikrävande, men även underlätta att skapa förtroende och öppenhet gentemot deltagarna. Som förskollärare med mångårig erfarenhet hade jag god kännedom om förskolans värld. Då jag sökte den aktuella tjänsten inom vilken studien genomfördes, var jag därför medveten dels om den variation som finns inom förskola när det gäller organisation och innehåll i verksamheten, dels om att som nyanställd i arbetslaget förväntas man fungera självständigt redan från första arbetsdagen, med allt vad det innebär när det gäller barn, föräldrar, rutiner och den pedagogiska verksamheten. I relation till min forskarroll har min yrkeserfarenhet inneburit att jag som nyanställd tidigt kunnat överblicka de praktiska förutsättningar som fanns för min dataproduktion och i viss mån kunnat påverka dessa inom ramen för ordinarie verksamhet.

### Etnografisk process

En etnografisk process låter sig inte beskrivas på ett generellt sätt eftersom varje undersökning är unik och består av unika faktorer, allt från forskarens förståelse till den specifika miljön, samt de situationer och val som forskaren ställs inför. Dock, enligt Bryman (2002), innehåller en etnografisk process ett antal steg som särskiljer etnografiska studier från andra studier. Stegen har dels en reglerande funktion för forskarens förhållningssätt till fältet, dels en stödjande funktion för utveckling av själva forskningsprocessen. Till exempel

förväntas forskaren att beskriva och redogöra för tillträde till, samt urval av fältet som ska beforskas, huruvida forskaren arbetar öppet eller dolt, i vilken grad man är deltagande, aktiv eller passiv i sina observationer, men också att klargöra för produktion av insamlad data med avsikten att synliggöra fältets komplexitet. Hammersly och Atkinson (1995) anser att produktion och användning av mångfalden som data ger, tillför etnografiska studier dess metodologiska styrka. I denna studie består insamlad data av skriftliga observationer, samtal, barns teckningar, och fotografier.

## Etnografens roller

Etnografens roller avser graden av engagemang i den sociala miljön som forskaren befinner sig i och i relation till det som studeras. Forskaren kan välja att vara deltagare i olika grad och på olika sätt vilket återspeglars på sättet att genomföra och organisera sin datainsamling. Enligt Burgess (1984, 1985), Hammersly och Atkinson (1995) förutsätter forskarens olika roller även olika metodologiska, praktiska och etiska ställningstaganden. En etnograf kan inta rollen av fullständig deltagare och deltar i den sociala miljö som undersöks utan att avslöja sin identitet eller sin status som forskare. I rollen av observatör som deltagare samlar forskaren sin data huvudsakligen genom intervjuer eller observationer men deltar inte aktivt. Som fullständig observatör samlar forskaren sin data utan att samspela med personer i miljön som observeras. Enligt Burgess (1984) kan en forskare välja att periodvis inta olika roller för sitt deltagande som ett sätt att bemöta förändringar antingen på fältet eller i forskningsprocessen ("role taking and role making").

I rollen av deltagande observatör deltar alltså forskaren i den sociala miljö som studeras och medlemmarna är medvetna om forskarens identitet och status som forskare. Att inta rollen som deltagande observatör var för min del en förutsättning för denna studies genomförande. För att undersöka dockans kommunikativa potential i förskolans vardag tog jag anställning som vikarierande förskollärare och ingick i ett arbetslag under två terminer. Eftersom jag arbetade som lärare var det också som lärare som jag blev uppfattad och betraktad av mina kollegor och föräldrar på förskolan, och även om min forskarroll till synes inte var framträdande i vardagen, var jag där i första hand som forskare.

## Deltagande observation

Deltagande observation används ofta synonymt med fältarbete och innebär att forskaren är där för att samtidigt studera, observera, involvera sig i samspel med andra för att sedan dra sig undan för att iakttä vad som utspelar sig (Burgess, 1984, 1985; Fangen, 2005). Fördelar med deltagande observationer är möjlighet att få kunskap genom förstahandserfarenhet vilket kan bidra till bättre förståelse och tolkning av det som människorna säger och gör i olika kontexter. Då jag sökte deltidsvikariat var min avsikt att ta del av barnens hela vardag på förskolan samt följa om, och i så fall hur, kommunikation med dockan i de planerade aktiviteterna återspeglades och uttrycktes av barn spontant i andra sammanhang.

## Etnografisk fallstudie

Etnografisk fallstudie är enligt Merriam (1994) ett vetenskapligt förhållningssätt som används för att systematiskt studera en specifik företeelse. Fallstudier som angreppsätt strävar efter att belysa samspelet mellan viktiga faktorer som kännetecknar företeelsen eller situationen i fråga. Det möjliggör så kallad tolkning i kontext. Fallstudier inom pedagogiken kan med fördel användas för att få en bild och förståelse av specifika frågor och problem som rör den pedagogiska praktiken. Som en kvalitativ, induktiv metod innebär det att den fokuserar på process, förståelse och tolkning (Burgess, 1985). Denna avhandling utgör således en etnografisk fallstudie med fokus på kommunikation och innehållet i kommunikationen mellan dockan och barn, samt läraren och barn mot bakgrund av dockans medverkan inom ramen för förskolans verksamhet.

## Forskningsetiska överväganden

Då urvalsprocessen inleddes beslutade jag att eventuella kandidater för min studie skulle sökas enbart bland kommunala förskolor. Att utesluta förskolor med andra huvudmän var ett medvetet ställningstagande och kräver därför en förklaring. Eftersom jag själv skulle vara delaktig i vardagsarbetet var det nödvändigt att innehållet och arbetssättet i den aktuella förskolan överensstämde med uppdraget så som det uttrycks i förskolans styrdokument *Lpfö 98* (Utbildningsdepartementet, 2006), samt att riktlinjer för förskolans värdegrund tillämpades i praktiken. Att genomföra studien i en verksamhet där läroplanens uppdrag och värdegrund kunde hamna i skymundan till



förmån för ideologiska eller religiösa föreställningar var därför inte ett tänkbart alternativ.

Jag är medveten om att den kommunala förskolans verksamhet kännetecknas av en stor variation när det gäller på vilket sätt läroplanens intentioner genomförs i praktiken (Ekström, 2007; Johansson & Pramling Samuelsson, 2006; Markström, 2007; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Jag är också medveten om att den pedagogiska kvaliteten varierar mellan olika förskolor, till och med mellan avdelningar på en och samma förskola (Sheridan, 2001). Men trots olikheter som finns representerade inom den kommunala förskolans verksamhet är min erfarenhet att den pedagogiska diskussionen i vardagen oftast utgår från läroplanens intentioner och bottnar i läroplanens värdegrund och riktlinjer.

Vetenskapsrådet (2002) har utformat fyra etiska principer som gäller för forskning: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Dessa har jag förhållit mig till och uppfyllt i min studie.

*Informationskravet* innebär att forskaren ska informera berörda personer om syftet med undersökningen. Min anställning som lärare föregicks av att rektorn och mina blivande kollegor informerades om syftet med den sökta tjänsten och om den tänkta undersökningens innehåll. I samband med avdelningens första föräldramöte (i slutet av september 2004) informerades samtliga föräldrar om undersökningens syfte samt om tillvägagångssättet av datainsamlingen. Några föräldrar framförde önskemål om att deras barn inte skulle videofilmas om det skulle bli aktuellt med videoobservationer, vilket jag kunde lova att de inte skulle bli. Barnen blev informerade om sin medverkan i studien genom vetskapen om att mina skriftliga observationer användes som "läxor" och ingick i mitt skolarbete.

*Samtyckeskravet* innebär att deltagarna har rätt att bestämma över sin medverkan och i studier med barn och minderåriga behövs vårdnadshavarens godkännande. Samtyckeskravet i denna studie har uppfyllts genom föräldrarnas samtycke.

*Konfidentialitetskravet* har uppfyllts genom att samtliga namn ändrats och personliga uppgifter som eventuellt skulle kunna härledas har uteslutits. Viss information av personlig karaktär, till exempel familjereaktioner som barnen gav uttryck för i sina samtal, har inte redovisats då innebörden ändå kunde bibehållas utan sådan information. Forskningsmaterialet har förvarats utan möjlighet till insyn och inte diskuterats i större omfattning med kollegorna i arbetslaget.

*Nyttjandekravet*, att de uppgifter som samlas in endast får användas för forskningsändamålet, innebär i det här fallet en utvidgning till att omfatta både utbildnings- och forskningssammanhang.

## Studiens trovärdighet

I kvalitativ forskning som bygger på etnografiska metoder är forskaren intresserad av att studera en social enhet eller ett socialt skeende genom att engageras i en viss social miljö, oftast under en längre tid, vilket som regel resulterar i fyllig dokumentation (Bryman, 2001).

Min ambition har varit att läsaren skall kunna följa hur empirin organiseras och redovisas utifrån den specifika sociala kontexten som förskolan utgör, där olika former av kommunikation i syfte att generera kunskap om dockans potential som medierande redskap, har varit i fokus. Hammersley och Atkinson (1995) menar att en forskare som är en del av den sociala miljö som beskrivs inte kan ge en helt neutral och oberoende beskrivning, däremot kan forskaren inta en perspektivmedvetenhet, så kallad ”reflexivity”. Med denna menas att forskaren behöver reflektera kontinuerligt över sina egna forskningssteg och medvetandegöra sig om i vilken grad dessa är påverkade och beroende av forskarens perspektiv – till exempel på vilka grunder och hur urvalet sker av det som utgör underlaget för analysen.

En form av perspektivmedvetenhet är förförståelse. Enligt Staffan Larsson (1994) har forskaren ett ansvar att redogöra för de olika forskningsmomenten i studien genom att göra det hela genomskinligt. Detta gäller val av metoder för datakonstruktion och analys, men också redovisning av förförståelse. Förförståelsen blir då ett kvalitetskrav under förutsättning att forskaren avgränsar sig till det som är relevant för studien. Genom att jag inledningsvis redogjorde för personliga erfarenheter som var betydelsefulla och relevanta i förhållande till det som skulle studeras, samt vidare, under beskrivningen av dataproduktionen och analysprocessen tydliggör för skillnader i mina roller som lärare och forskare, är min förhoppning att jag klargjort för läsaren hur mina perspektiv kom till uttryck i forskningsprocessen.

## Studiens tillförlitlighet

Tillförlitlighet i kvalitativa studier innebär att forskaren redogör för de procedurer och processer som ingått i undersökningen (Bryman, 2001; Merriam, 1994). Den etnografiska studiens struktur möjliggör redan i sig för

läsaren att följa hur undersökningen framskrider och med vilka metoder forskaren kommer fram till resultatet.

Syftet med denna studie har varit att undersöka dockans kommunikativa potential som medierande redskap i förhållande till lärarens och barnens sätt att kommunicera i förskolan. Min ambition som lärare har varit att organisera en miljö där barn kunde få och utveckla kommunikativa erfarenheter i samspelet med dockan – genom upplevelser, kunskaper och möjligheter. Medverkan av olika dockor och barnens samspel med dessa har genererat visuella, språkliga och musikaliska upplevelser. Genom spelteknik, dramatisering, tillverkning och gestaltning har barnen fått teoretiska och praktiska kunskaper. Kommunikation genom olika spelformer har möjliggjort såväl individuella som gemensamma erfarenheter.

Innehållet i studien har vid flera tillfällen och i olika sammanhang diskuterats tillsammans med forskarkollegor och med mina handledare. Deras synpunkter och kommentarer har bidragit till nya tolkningar av innehållet och ökat min perspektivmedvetenhet. Då tillförlitlighet i kvalitativa studier handlar om huruvida man observerar och identifierar det man säger sig göra, menar jag att läsaren kan uppfatta tillförlitlighetsaspekten i det här fallet uppfyllt.

## Studiens generalisering

Generalisering innebär att det finns ett underlag som gör att man kan uttala sig om något generellt. Denna ambition finns inte i kvalitativa studier, men det betyder därmed inte att man inte kan diskutera hur det som studerats skulle kunna te sig i liknande sammanhang (Bryman, 2001; Merriam, 1994; Stensmo, 2002). Denna fallstudies eventuella generaliseringsaspekter kan framför allt diskuteras mot bakgrund av två kvalitetskriterier för kvalitativa studier. Det ena är studiens heuristiska kvalitet och det andra är studiens relevans. Larsson (1994) betraktar heuristisk kvalitet som ett centralt kriterium när man bedömer kvaliteten hos kvalitativa studier och definierar det utifrån ”i vilken utsträckning läsaren genom framställningen kan se någon aspekt av verkligheten på ett nytt sätt”(s. 180).

Handdockans kommunikativa potential som redskap för kommunikation och lärande i förskolan är, som tidigare nämnts, ett tema som tidigare inte undersökts i Sverige på ett vetenskapligt sätt. Med denna avhandling avser jag att ge både ett teoretiskt bidrag och ett bidrag till praxis samt initiera ett teoretiskt perspektiv på dockans potential för lärande och kommunikation.

Om läsaren antas vara en forskare kan avhandlingen möjliggöra efterföljare som kan bygga på mina resultat, fördjupa och utveckla denna forskning ur andra perspektiv, i polemik med eller i samma riktning som mitt bidrag. Om läsaren antas vara en lärarkollega kan avhandlingen skapa motivation för dockans användning i den egna praktiken och om läsaren är en lärarstudent kan avhandlingen bidra till att upptäcka dockan utifrån ett kunskapsperspektiv. Om läsaren antas vara en ”dockteatermänniska” är det möjligt att hon eller han inte känner igen sig i sättet på vilket dockan används och framställs i avhandlingen, men med tanke på innehållet i sin helhet kan avhandlingen med all säkerhet tillföra kunskaper om dockans kommunikativa potential och möjligheter utanför själva teatern.

Genom att göra antaganden om tänkbara läsare i relation till avhandlingens tänkbara heuristiska kvalitet, har jag på samma gång berört avhandlingens relevans – ett kriterium som enligt Hammersley och Atkinson (1995) har betydelse för kvalitativ forskning. Enligt Hammersley ska relevansen bedömas utifrån hur pass viktigt ett tema är inom sitt område och vilka bidrag det kan lämna till området. Hammersley diskuterar också relevansens innehåll utifrån att den kan tangera olika intressenter på olika sätt och att dessa intresseperspektiv inte behöver sammanfalla – vare sig med varandras eller forskarens. Min avhandling kan ur det perspektivet visa sig vara relevant inom områden som undersöker barns utveckling ur ett mångkulturellt perspektiv (Lunneblad, 2006) eller inom specialpedagogiskt område som undersöker barns svårigheter och särskilda behov (Simeonsdotter Svensson, 2009).

## Urval och tillträde till fältet

För att kunna genomföra studien sökte jag alltså anställning som förskollärare och här redogör jag kortfattat för den process som ledde fram till anställning på förskolan där studien genomfördes. Jag hade inga bestämda önskemål beträffande förskolans geografiska läge, verksamhetens innehåll eller barnens ålder. Inte heller fanns det några specifika förväntningar på mina blivande kollegor – exempelvis att de skulle ha erfarenheter av dockans användning. Min tanke var att väl på plats och tillsammans med arbetslaget komma fram till vad arbetet med dockan skulle kunna handla om, samt att arbetet med dockan kunde utvecklas utifrån de förutsättningar som fanns i barngruppen, på avdelningen och på förskolan.

Under vårterminen 2004 följde jag utannonserade tjänster genom Arbetsförmedlingens platsbank på nätet. Det visade sig att min tänkta kombination (förskollärare – vikariat – deltid) inte förekom så ofta i annonserna. Mellan februari och maj 2004 tog jag kontakt med sammanlagt elva förskolor. Vid dessa kontakter fick jag i regel tala med en rektor eller en enhetschef. Jag återopade annonsen, förklarade varför jag var intresserad av tjänsten, informerade om att deltiden behövde utformas på ett sätt som möjliggjorde mina studier, samt att jag ville besöka förskolan och träffa arbetslaget innan det kunde bli aktuellt med en formell ansökan. Att i förväg träffa arbetslaget skulle ge mig möjlighet att ta reda på hur arbetslaget ställer sig till syftet med min anställning, med tanke på att det är med dem jag skulle samarbeta. Under tiden samtalen med rektorerna pågick, antecknade jag i stora drag deras kommentarer för att komma ihåg vad som blev sagt ifall det skulle bli aktuellt med ett besök till just deras förskola. Av sammanlagt elva kontakter ledde tre av samtalen vidare till ett besök på respektive förskola. Att flera av kontakterna inte ledde vidare berodde bland annat på att några rektorer inte ansåg sig kunna lösa vikariefrågan på grund av min frånvaro för studierna, medan andra menade att förskolornas temainriktningar i form av till exempel teknik, miljö eller matematik, redan var ”fyllda” och att det skulle vara svårt för personalen att ”öka på” med dockan. Däremot om verksamheterna hade haft inriktning på språk eller skapande, hade det varit lättare att komma med dockan ”så här utifrån”. Tre rektorer trodde att deras personal skulle vara intresserade av dockan och jag var välkommen att träffa arbetslaget.

Enligt Burgess (1984) handlar en etnografisk studie om olika förhandlingar med fältets aktörer under hela dataproduktionen – inledningsvis för att få tillträde till fältet och sedan, under vistelsen på fältet, för att följsamheten till fältet inte ska ske på bekostnad av datainsamling. Själva tillträdet till fältet innebär att möta och förhandla med så kallade grindvakter, ”gatekeepers”, med vilka Hammersley och Atkinson (1995) avser personer som i egenskap av sin sociala eller professionella position officiellt kan möjliggöra tillträde till fältet.

I denna studie hade rektorerna denna funktion. I mitt fall bedömdes eventuellt tillträde till fältet utifrån två aspekter. Den ena var min anställningsbarhet och den andra var själva syftet med min anställningsansökan. Som utbildad förskollärare med mångårig erfarenhet uppfyllde jag alltså de formella anställningskraven. När det gäller det framförda syftet med min anställning reagerade rektorerna på olika sätt och

mitt tillträde till fältet bedömdes även mot bakgrund av deras egna föreställningar om dockans tillämpning. Rektorena agerade grindvakter dels i relation till dockans möjliga användning, dels i relation till lärarnas förmodade intresse för dockans användning.

Första besöket var på förskolan *Björken* och en avdelning med barn i åldrarna från 1 till 5 år. Enligt rektorn hade all personal på förskolans fyra avdelningar satsat på språkpåsar<sup>43</sup> och arbetade mycket med språklig medvetenhet. Av informationen som arbetslaget fick i förväg hade de missuppfattat avsikten med min eventuella ansökan. Arbetslaget trodde att jag ville lära mig spela dockteater och behövde deras barn. Personalens bristande kunskaper i svenska språket skapade svårigheter när syftet med min eventuella anställning skulle diskuteras i arbetslaget .

Andra besöket var på förskolan *Linden* och en avdelning med barn i åldrarna från 1 till 3 år. Rektorn beskrev förskolan som nyöppnad i gamla lokaler eftersom all personal har bytts ut inom loppet av de senaste två åren. Arbetslaget var intresserat av idén att ha dockan med i vardagen. De menade att barn nu för tiden redan är ”stressade i sin barndom” och därför behövde en förskola som inte bidrog till ännu mer stress. De antog att dockorna skulle kunna ha en avstressande effekt på barnen.

Mitt tredje besök var på förskolan *Kastanjen* och en avdelning med barn i åldrarna 3 till 5 år. Enligt rektorn skulle det som jag tänkte göra ”passa som hand i handsken” med tanke på att all personal från förskolans tre avdelningar föregående terminen varit på en tvådagarsutbildning om sagor och dockor, där var och en också fick tillverka sin egen docka. Tanken med personalens fortbildning var att de skulle arbeta med dockor och sagor som ett övergripande tema i huset. Arbetslaget var intresserat av arbete med dockan i vardagen. Själva hade de pratat om att de borde ”komma igång med egna dockor”, men kände sig inte tillräckligt kunniga. Min eventuella anställning uppfattades som en möjlighet att lära mer om dockans användning.

Mot bakgrund av de förväntningar som fanns inför studiens genomförande ansåg jag att förskolan Kastanjen bäst uppfyllde dessa. Jag sökte och fick anställning på Kastanjens förskola och avdelningen Humlan med början i augusti 2004.

---

<sup>43</sup> Språkpåsar är påsar sydda i tyg med innehåll som konkret synliggör olika samtalstema – hygienpåse, fruktpåse, djurpåse, sagopåse etc. Språkpåsar introducerades av Marie Louise Nyberg och används i många förskolor.

## Förskolan Kastanjen

Förskolan Kastanjen utgörs av en gammal fristående byggnad som ligger i stadsdelen Skogen i en svensk storstad. Ursprungligen byggd som en småbarnsskola har den med tiden blivit renoverad och moderniserad för att kunna hysa in olika barnverksamheter. De flesta barn som går på förskolan bor i närheten. Förskolan har tre avdelningar: *Larven* och *Myran* som ligger i markplan, med barn från 1 till 3 år och *Humlan* som finns en trappa upp med barn från 3 till 5 år.

### Barn och föräldrar

Barnen på Kastanjens förskola kommer oftast dit som 1-2-åringar och börjar antingen på Larvens eller på Myrans avdelning. Efter att de har fyllt tre år och i mån av plats, flyttar barnen upp till Humlan. Övergången till Humlan sker som regel efter sommaren, men de praktiska förberedelserna påbörjas redan innan sommarlovet. Föräldrarna på Kastanjens förskola är i genomsnitt välutbildade och har varierande yrken. Såväl föräldramöten som andra gemensamma aktiviteter och fester är välbesökta. Flera av familjerna har sina barn på olika avdelningar (äldre och yngre syskon) och vissa har varit föräldrar på Kastanjen under många år genom att deras äldre barn har gått där tidigare.

### Gården

Runtom förskolan finns en gård med högt staket mot gatan. Gården består av en gräsmatta, en stor och en liten sandlåda, klätterställningar, cykelbana och gungor för små och stora barn. Det finns också två leksaksförråd för små och stora uteleksaker. Det finns tre permanenta långa bord på gården – ett bord för varje avdelning där, beroende på vädret, det alltid serveras mellanmål på eftermiddagen. Barnen från Larvens och Myrans avdelningar vistas ute på förmiddagen, medan Humlans barn går ut på eftermiddagen.

### Avdelning Humlan

En gång i tiden var Humlans avdelning bostad för skolans föreståndarinna. En spiraltrappa leder upp till Humlan. Från hallen går man in i lekrummet. Det är i dörröppningen mellan hallen och lekrummet som barnen överlämnas på morgonen och information utbyts mellan föräldrar och lärare. Intill dörren hänger en stor veckoplaneringskalender som informerar föräldrarna om vad som skall hända under veckan – aktiviteter, studiebesök, vem som fyller år

etc. I lekrummet finns ett staffli som övertäckt med svart tyg fungerar som en liten scen där barn kan spela dockteater och där dockor introduceras. I det här rummet hålls samlingar och barnen har bestämda platser.

Bredvid lekrummet finns ett mindre rum med utklädningskläder och stora kuddar. Från lekrummet och några trappsteg ner finns ett stort rum med hög takhöjd. Väggarna är klädda med isoleringsplattor som även används som anslagstavlor. Ett lågt staket delar av rummet i en skapande del och ett kombinerat mat- och lekrum. Rummet domineras av tre stora matbord med plats för åtta personer runt varje. Dagsljus kommer in från två stora fönster. Det är ett gammalt, stort och luftigt rum.

## Personalen

På Humlan arbetar två förskollärare på heltid och en förskollärare på deltid. Solveig är förskollärare och har arbetat på förskolan i 30 år, varav 15 på Humlan. Solveig leder Mulleverksamheten med gruppens femåringar. Barbro är förskollärare och har arbetat på Humlan i fyra år. Barbro leder gymnastiken för alla barn i gruppen. Jag är den tredje förskolläraren.

## En dag på Humlan

07.30 – 08.30	frukost på Larven
08.30 – 09.00	Humlan öppnar
09.00 – 10.30	lek och aktiviteter i alla rum
10.30 – 10.45	städning
10.45 – 11.15	samling
11.15 – 12.00	lunch
12.00 – 14.30	utelek på gården
14.30 – 15.00	mellanmål
15.00 – 17.30	lek i alla rum, barnen går hem

## Barnen på Humlan

Humlans barngrupp har 20 barn i åldrarna 3 till 5 år, varav tolv flickor och åtta pojkar. Sammanlagt finns 14 barn som är 5 år och sex barn som är mellan 3 och 4 år gamla. Av gruppens 20 barn har två barn kommit ”utifrån”, alltså har inte tidigare gått på Kastanjens förskola. Åtta av barnen har syskon, antingen på Larvens eller på Myrans avdelning. Tre av barnen har äldre syskon som tidigare gått på Humlan och haft Solveig som sin lärare. Barnen på Humlan har överlag ett välutvecklat språk och diskuterar ofta olika ämnen.



De berättar gärna vad de gör vid sidan om förskolan, till exempel om biobesök, resor till sommarstugan, släktkalas eller hembesök hos något av barnen i gruppen.

## Humlans veckoschema under hösten 2004 och våren 2005

Måndag: Halva gruppen går till gymnastiken med Barbro och Solveig, medan den andra halvan är kvar med Mirella.

Tisdag: Femåringarna går till Mulle med Solveig och Barbro, fyraåringarna är kvar med Mirella.

Onsdag: Samling – Solveig.

Torsdag: Samling – Mirella.

Fredag: Samling – Barbro.

Under våren 2005 fick arbete med dockor en extra timme från måndag till torsdag, mellan 12.00 – 13.00.

Framöver beskrivs mer ingående avdelningens rutinsituationer lunch, mellanmål och firande av barns födelsedagar. Dessa har varit arena för spontana samtal mellan mig och barn samt mellan barn och barn, angående dockans medverkan i olika sammanhang, och kan därför anses vara av betydelse som bakgrund till det som inträffar. Under lunchen och födelsedagsfirandet följdes ritualer vars innehåll kom att inspirera barn i deras spel och användning av dockor.

### *Lunch*

Barnen och de vuxna har bestämda sittplatser vid varsitt bord. Tanken med bestämda platser är att lära känna varandra mer ingående och att utveckla gemensamma samtal. Tanken är också att skapa nya konstellationer mellan barn som kommer från Larven och Myran, samt barn som kommer ”utifrån”, alltså barn som börjat på Humlan men som tidigare inte varit på Kastanjens förskola. Således sitter barnen vid Solveigs, Mirellas eller Barbros bord. Lärarna har huvudansvar för de barn som sitter vid deras bord vilket innebär föräldrakontakter, utvecklingssamtal, födelsedagsfirande, portfoliodokumentation samt kontakten med förskoleklassen och skolan. Barnen får ibland byta plats med någon och prova på att sitta som lunchgäst vid något annat bord. Borden dukas och maten hämtas under tiden som samlingen pågår – barnen är sällan med och dukar. Lunchen inleds med en stunds tystnad då alla förväntas blunda, vara stilla och lyssna på omgivningens ljud. Därefter kommer dagens matramsa som alla säger samtidigt, högt och tydligt. Vilken

ramsa det blir bestämt av ett bord varje dag och av barnen som sitter vid detta bord. Humlans matramsor finns samlade och uppsatta på en vägg och nya ramsor tillkommer regelbundet. Efter ramsan presenteras maten av ett barn vid varje bord. Att presentera maten är en återkommande daglig uppgift som fördelas mellan alla vid samma bord. Under tiden vi äter samtalar om olika tema. Den som ätit klart får sitta kvar och vänta tills alla andra är klara med maten. Efteråt dukar var och en av efter sig och gör sig i ordning för att gå ut på gården.



Våra matramsor

### *Mellanmål*

När mellanmålet serveras inomhus sitter lärare vid sina vanliga bord, medan barn kan sitta vart de vill i mån av plats. På det sättet kan barn som vill, byta plats och umgås med andra barn. För min del har detta medfört möjlighet att samtala med andra barn än de som brukar sitta vid mitt bord, men också ta del av olika samtal barn emellan. Om mellanmålet serveras ute på gården har Humlan ett eget bord och barnen sitter hur de vill.

### *Födelsedagsfirande*

Att uppmärksamma ett barns födelsedag är viktigt på Humlan. Barn som fyller år på sommaren kan, om de vill, få sin dag firad vid ett annat tillfälle.

Födelsedagen firas enligt vissa ritualer och alltid på eftermiddagen i samband med mellanmålet. Firandet börjar med att dagen markeras med svenska flaggan i den stora planeringskalendern. Sedan uppmärksammas barnet inledningsvis i samlingen på förmiddagen. Barnets ansvarslärare ser till att alla barn några dagar tidigare hinner rita en teckning med ett personligt innehåll till födelsedagsbarnet, samlar dessa till ett häfte, dekorerar framsidan med barnets namn och gratulationer i kombination med en bokstavsdiikt från *Majas alfabet*<sup>44</sup>. Födelsedagsbarnet väljer två barn och tillsammans med läraren förbereder de kalaset. Ett långbord dukas festligt och en särskild stol hämtas – det är bara den som fyller år som får sitta på denna stol. En speciell ljusstake med sex ljus, en keramikbjörn som håller i en blomsterbukett och en bordsflagga ställs fram. Firandet börjar med att alla barn står på sina stolar (den som firas sitter) och sjunger ”Ja må hon/han leva”. Därefter tänder läraren ett ljus i taget och för varje ljus får man genom samtal med barnet, ta del av vad läraren/barnet minns att han eller hon kunde göra när han/hon var 1, 2, 3, 4, 5 och 6 år gammal. Därefter presenteras häftet med gruppens teckningar – först läses dikten som finns på framsidan och därefter uppmärksammas och beskrivs varje enskild teckning. Sedan dansar dockan VioVio en födelsedagsdans. Slutligen blåser födelsedagsbarnet ut ljusen och glass eller något annat serveras.



Vio Vio födelsedagsdocka

---

<sup>44</sup> *Majas Alfabet* av Lena Andersson (1984) är en välkänd bok i förskolan, med alfabetdikter och sånger.

## Dataproduktionens dockor

Inledningsvis presenteras för läsaren ett antal dockor, huvudsakligen handdockor och stavdockor, från dataproduktionen. Dessa dockor beskrivs och hänvisas till i resultatdelen. Några av de, exempelvis musen Julia och häxan Hildur förekommer oftare i vissa delar av resultatet jämfört med andra dockor. Det kan bero på deras kontinuerliga medverkan i avdelningens tema ”Tummelisa” under hösten 2004, och ”Former” våren 2005.



*Hildur* är en häxa som inte vill växa och är därför extra kort. Hon tycker om experiment, kräldjur, att klippa med olika saxar, äta lax och smygåka taxi på natten.



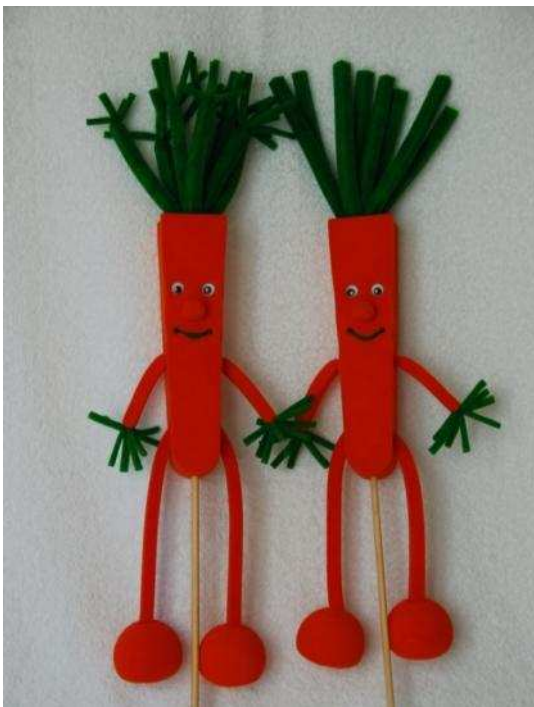
*Julia Äppelkvist* är en liten mus som i vanliga fall bor hos Jösse bagare i Hackebackeskogen. Hon tycker om roliga ramsor, äppelpaj, halsband och humlor.



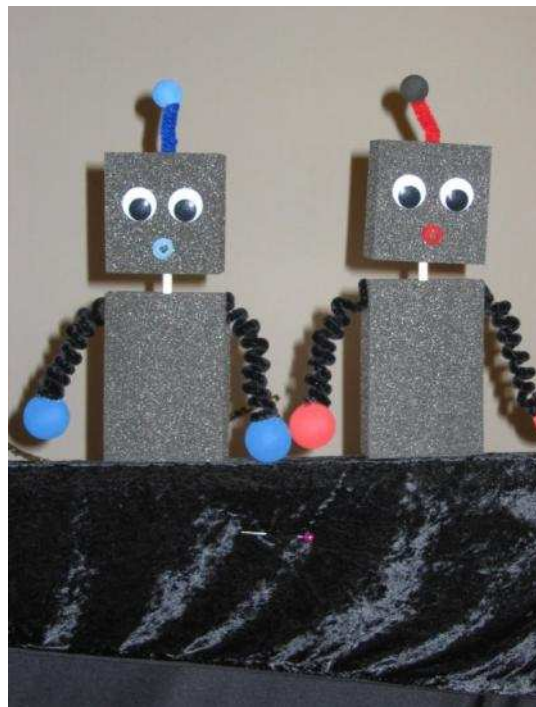
*Karl Oskar* är en glad groda som tycker om att sjunga och räkna. Han bor innanför ett grönt staket och tycker om att bestämma.



*Sture* är en stor spindel som trivs bland barn för de frågar mycket. Han gillar att dansa, hoppa och leka.



*Morötterna Mimmi* och *Mia* bor i Hildurs trädgård och är lite magiska. De sjunger och dansar.



*Robotar* kommer från robotarnas land för att samla på vanliga och ovanliga människoord.



*Larver* tycker om att krypa och sjunga, särskilt i morotslandet. De drömmer om att uppträda på cirkus "Oj" där allt är på skoj.



*Formdockan* föddes och "blev ihop" när Hildur experimenterade med olika pappersformer som en av hennes saxar klippte fram.



Barnens formdockor från rymden

## Dataproduktion

Tabellen nedan beskriver dockteaterarbetet under hösten 2004 och våren 2005 och ger en översikt över olika teman och sammanhang där dockor varit involverade över en tidsperiod av elva månader. Tabellen visar också avdelningens huvudtema för hösten och för våren, samt teaterbesök och andra besök som barnen tagit del av, och som på sitt sätt medverkat till dockans bidrag och till kommunikativ utveckling i förskolegruppen. Avsikten med tabellen är att redogöra för det underlag ur vilket exemplen som beskrivs i

resultatdelen utgår ifrån. Därefter beskrivs på vilka grunder och på vilket sätt data har samlats in som ett underlag för analysarbetet. Vidare beskrivs analysprocessen, valda analysbegrepp och analysens kommunikativa sammanhang.

### Hösten 2004

Augusti	September	Oktober	November	December
<u>Introduktion</u> Spindel Sture och kusiner – marionettdockor Morot – stavdockan VioVio – stavdocka (födelsedagsdocka)	<u>Spelteknik</u> Improvisation Scenmontering Små robotar – stavdockor Grodor – stavdockor Föräldramöte	<u>Tema Tummelisa</u> Tummelisa – en fingerdocka Julia (mus) – en handdocka Karl Oskar (groda) – en handdocka Besök i ateljén	<u>Tema Tummelisa</u> Brev till Tummelisa Brev till Åkerråttan Utställning av våra tittskåp med motiv från sagan	<u>Bokkalendern</u> Dockteater Buratino ”Snöflickan och fader Frost” Dockteater Lackarebäcksskolan ”Trollens vintersaga”

### Våren 2005

Januari	Februari	Mars	April	Maj	Juni
<u>Introduktion</u> Presentation av olika dockor Barn väljer dockor Gruppen delas i gr. 1 och 2 Sagan börjar Dramatisering	<u>Sagan</u> Teater ”Månen går med långa ben” Musiken till föreställningen väljs Inbjudningar skrivs Föreställningen annonseras	<u>Föreställning</u> Föreställningen: ”Draken söker en snäll saga” för föräldrar och andra förskolor Hildur häxa – en handdocka, presenterar en formfigur – stavdockan Brev till Hildur	<u>Tema Former</u> Hildur bjuder på olika former Tillverkning av formdockor Former i staden Former inne på avdelningen	<u>Tema Former</u> Dockteater på biblioteket Berättelse om formdockorna Intervjuer	<u>Utställning</u> Vernissage för föräldrar och andra: ”Formdockor från rymden”

### Höstens introduktion

Som lärare var jag delaktig i samtliga arbetsmoment i förskolans vardag. Planerade aktiviteter med dockan skedde inom ramen för den tid som jag själv förfogade över och som enligt schemat fördelades lika mellan oss i arbetslaget. I praktiken har detta inneburit att jag oftast haft aktiviteter i en halvgrupp, alltså 10 barn, förutom på torsdagar då det var min tur att hålla i samlingsen med hela barngruppen. Hösten 2004 handlade huvudsakligen om att i mindre grupper introducera olika typer av dockor, öva enkel spelteknik, involvera dockor i temat samt på olika sätt hämta inspiration utifrån. Hötsterminens planerade arbete med dockan kan sammanfattas som en

övningsperiod inom ramen för den struktur som fanns på avdelningen. I slutet av höstterminen framförde barnen vid flera tillfällen önskemål om att lära sig spela dockteater ”på riktigt”, vilket för dem innebar att göra en föreställning. Då barnen ibland undrade om jag själv ”hittat på allt det där om dockor”, berättade jag om min utbildning och hur det för min del, gick till att lära sig spela med dockor. Därav antagligen barnens betoning på att lära sig spela ”på riktigt”. Barnens önskemål i kombination med arbetslagets övergripande utvärdering av höstens arbete, pekade på att en vidareutveckling av dockans kommunikativa möjligheter förutsätter vissa förändringar när det gäller vardagsstrukturen och när det gäller arbetsformen. Alltså, mer sammanhängande tid i veckan för att utveckla kommunikativa processer tillsammans med dockan och mer kontinuitet i grupp sammansättningen för att möjliggöra utveckling av innehållet i kommunikationen mellan barn och dockan. I praktiken skulle detta innebära utökat utrymme för dockans användning. Att dockans användning skulle få mer tid i anspråk var inte självklart, men eftersom barnens fortsatta arbete med dockan kunde betraktas som ett sätt att utveckla avdelningens sagotema, kunde arbetslaget enas om att tid för dockan skulle utökas. Generellt i förskolan är det ovanligt att en av lärarna i arbetslaget ensam ansvarar för ett visst innehåll under en längre tidsperiod. Detta fenomen utvecklas vidare i diskussionsdelen.

### Vårens föreställning och utställning

Vårterminens arbete inleddes genom att barnen gemensamt författade en gruppberättelse (barnen berättade och jag antecknade) som ett underlag för dramatisering i form av en dockteaterföreställning. Därefter delades barnen in i två grupper med 10 barn i varje för att utöver den vanliga tiden, gruppvis och kontinuerligt arbeta med dockor en vecka åt gången – från måndag till torsdag, mellan klockan 12.00 och 13.00. För barnens del, innebar detta att de som arbetade med föreställningen stannade kvar efter lunchen och gick ut på gården en timme senare än övriga barn i gruppen. Under våren 2005 gjordes en föreställning och en utställning. Arbetsgången inför dockteaterföreställningen var följande: att gemensamt utarbeta ett manus, dela upp det i olika scener, öva spelteknik i relation till dockornas roller, röst- och talövningar, urval av sånger, ramsor och musik, tillverka enkel rekvisita och skriva inbjudningar. Varje barn fick möjlighet att framföra roller genom att tala, sjunga och dansa. Dockor som ingick i föreställningen var en blandning av mina dockor (som lånats ut) och de som barnen själva gjort just för det tillfället. Utvärderingen av föreställningen i slutet av mars ledde till att det nya



tidsschemat kunde kvarstå terminen ut och att temat, genom tillverkning av egna dockor, skulle vidareutvecklas med fokus på barnens återberättande<sup>45</sup>.

Avsikten med att tillverka dockor samt den tillhörande dokumentation över arbetsprocessen – från tanke till en färdig docka – var att göra en utställning där barnen kunde beskriva och berätta för besökarna hur de hade tänkt och gjort i början, under tiden de gjorde dockan, och hur de tänkte när arbetet var avslutat. Former som tema hade följande arbetsgång: en dag presenterade häxan Hildur, som ett resultat av hennes experiment, en ofärgad formdocka (se Dataproduktionens dockor) och inledde ett samtal om former inomhus och utomhus. Därefter skrev barnen ett brev till Hildur (barnen dikterade och jag antecknade) med önskan om flera former för att kunna göra var sin formdocka. Hildur skickade en stor säck med sju olika formbitar (kroppsdelar) för varje barn. Barnen sorterade, räknade och samlade ihop formdelar till en egen formdocka, som sedan lades i en genomskinlig plastpåse med barnets namn, och fästes på en stor anslagstavla. Därefter ritade varje barn en önskedocka så som de ville att den skulle vara. Sedan ritade alla en arbetsskiss<sup>46</sup> med olika färger. Därefter färgades samtliga kroppsdelar, torkades och sattes ihop. Olika dekorationer valdes och limmades på dockornas kroppar. Sedan gjordes en identitetsbeskrivning av dockan, med dockans namn och egenskaper. Barnen berättade och jag antecknade. När dockorna var klara författades två gruppberättelser som kom att handla om formdockornas resa till Jorden i ett rymdskepp. Rymdskeppet tillverkades, inbjudningar skrevs och utställningen annonserades i hallen.

## Spelteknikens regler och ”den närmaste utvecklingszonen”

Vårterminens planerade arbete skiljer sig i tillvägagångssättet när det gäller processen att göra föreställningen och att göra utställningen. Arbetet med föreställningen handlar om att barnens förslag i största möjliga mån görs spelbara. Den innebär också att kommunikationen utformas på så sätt att barn kan förstå hur handlingen håller ihop trots att den byggs upp av många förslag. Till exempel har jag ritat sagans dockor som fristående små

---

<sup>45</sup> I början av april slutade Barbro sin anställning. Vi fick en vikarie som endast ville ha det praktiska och inte det pedagogiska ansvaret. Barbros ansvar när det gäller utvecklingssamtal, barnens portfoliopärm samt kontakten med skolan, fördelades därför mellan Solveig och mig.

<sup>46</sup> En arbetsskiss i det här fallet avser en teckning där barn ritat och färgat var sin dockas färger, exempelvis blå kropp, röd hatt, gula händer osv. och som sedan följdes exakt då barnet skulle måla sin dockas kroppsdelar. Arbetsskisser användes också för att exempelvis räkna ut hur många dockor hade samma färg på samma kroppsdelar. Se Dataproduktionens dockor.

bildsekvenser så att deras turordning och de händelseförlopp som dockorna ingår i kunde ändras enligt barnens förslag allt eftersom.

Att lära sig spela dockteater förutsätter att vissa regler följs, vilket för med sig en delvis strikt struktur i arbetssättet. Dockans rörelser på scenen – speltekniken, måste följas och det är genom kontinuerlig övning som rörelsen ”sätter sig” i handen och automatiseras. Dockans tal på scenen är en del av speltekniken och det är genom att dockspelarna håller sig till sina repliker som betoning, tydlighet och röststyrka kan övas upp. Speltekniken innebär att barn lär sig hantera dockan utifrån förståelse i kombination med imitation.

### Tillverkning och ”ömsesidig assistans”

Vägen till utställningen handlar om att utbyta och kombinera olika erfarenheter – lärarens erfarenheter och kunskaper om hur en docka tillverkas, och barnens erfarenheter i form av önskemål, förslag, idéer, och nya gemensamma upptäckter. Tillverkning av en docka är på sätt och vis en ”här-och-nu-handling”, men som ska hålla länge. Tillverkning och ihopsättning skall göras noga och omsorgsfullt. Det handlar om att skapa dockor, inte om att producera dockor. Skillnaden ligger i samtal om det barn gör och på vilket sätt det görs, samt genom möjligheten att konkret jämföra olika sätt att tänka och göra, med utgångspunkt i egna erfarenheter.

### Datainsamling

Data som ligger till grund för analysen i denna studie har samlats in genom observationer, samtal, barnens teckningar och fotografier. Insamlad data synliggör dockans medverkan så som barn på olika sätt spontant uttryckt den. Beslutet att samla data på det viset beror på att dockans potential skulle fångas genom barns spontana handlingar vilket förutsätter kontinuitet, min delaktighet och närvaro i stunden. Dockans användning skulle vara en del av förskolans vardag vilket innebär att som lärare aktivt bidra till kommunikativa processer och själv ingå i dessa. Dockans användning skulle generera ömsesidig kommunikation vilket förutsätter min öppenhet inför situationen och inför innehållet. Mot bakgrund av detta har jag valt att insamling av data sker genom närhet, öppenhet och delaktighet i kommunikativa processer i vilka barns spontana handlingar kommer till uttryck under en längre tidsperiod.

Att fånga, identifiera och definiera dockans kommunikativa potential i förskolan, innebär således att datainsamling tar sin utgångspunkt dels i

barnens vardag dels i växelverkan som uppstår i kommunikativa handlingar grundade på dockans medverkan, exempelvis barns improvisationer med dockor eller deras lek inspirerad av dockor.

Datainsamling eller fältanteckningar är strategier som görs utifrån observationerna och som ofta har flera syften i forskningsprocessen. För forskarens del handlar det om att producera sammanfattande text över olika intryck, skeenden och handlingar, åtföljda av forskarens egna reaktioner och reflektioner över det observerade (Bryman, 2002; Burgess, 1984). Enligt Stensmo (2002) innebär fältarbete att forskaren i rollen av deltagande observatör ska dels se det de andra ser genom att vara deltagare innanför, dels det som de andra inte ser genom att distansera sig och ställa sig utanför. Det handlar om att ”fånga en aspekt av en social verklighet inifrån” (a.a, s. 116). Forskarens strategier för datainsamling påverkas av ställda frågeställningar men påverkas också av miljön och de omständigheter under vilka datainsamling sker. För min del har datainsamlingen handlat om två separata dokumentationssystem mot bakgrund av mina olika roller, dels som lärare, dels som forskare. Nedan beskrivs skillnaden mellan rollerna samt hur jag har gått till väga.

### Att dokumentera som lärare

Verksamheten i förskolan planeras, dokumenteras och utvärderas av arbetslaget. Arbetslaget väljer och ansvarar för innehållet i verksamheten som ett gemensamt uppdrag. Hösten 2004 valdes H.C. Andersens saga *Tummelisa* till avdelningens tema. Min uppgift var att som en i arbetslaget följa den gemensamma planeringen där användning av dockan skulle vara ett sätt att arbeta med temat. Dockans användning under hösten 2004 kan sammanfattas som en introduktionsperiod under vilken vissa dockor införlivades i avdelningens tema – således bodde spindeln Sture i Tummelisas skog, musen Julia var god vän med Åkerråttan som Tummelisa bodde hos under vintern, och grodan Karl Oskar levde i dammen mitt i skogen. På så sätt kunde dockornas medverkan presenteras för barn på ett trovärdigt sätt, nämligen genom att dockornas personligheter tog del av sagans innehåll. I och med detta fick sagan om Tummelisa en annan kommunikativ dimension. Vilka dockor barnen skulle träffa och vad de skulle göra tillsammans, ingick i min lärarplanering och diskuterades med mina kollegor. Min planeringsbok innehåller vad vi har gjort och hur vi har gjort det, den beskriver alltså planerade aktiviteter för dockans medverkan. *De planerade aktiviteterna utgör inte underlaget för analysen, däremot utgör dessa ett underlag för*

*undersökningen av barns sätt att ge uttryck för sina upplevelser av dockans medverkan och samspelet med dockan.*

### Att dokumentera som forskare

Min avsikt som forskare var att fånga upp och ta del av barnens intryck uppkomna som en följd av innehållet i de planerade aktiviteterna, men som barn *spontant uttryckte utanför de planerade aktiviteterna*. Detta kunde naturligtvis inträffa när som helst under dagen och vilken dag som helst under veckan. Detta handlar om tidsfaktorn och kontextfaktorn som enligt Hammersley och Atkinson (1995) är betydelsefulla enheter i studier med etnografisk ansats. Tidsfaktorn innebär att människor och skeenden behöver observeras vid olika tidpunkter på dagen och på olika veckodagar. Kontextfaktorn innebär att människornas handlingar kan förändras av olika sammanhang och därför är det viktigt att handlingar observeras i flera olika sammanhang. Som lärare var jag anställd på deltid mellan kl. 09.00 och 15.00. Som forskare fick jag möjlighet att ta del av barnens spontana uttryck i olika sammanhang genom att jag aktivt deltog i deras vardag. Parallellt med min lärardokumentation arbetade jag med dataproduktion för min forskningspärm (en pärm för varje månad). Innehållet i dessa diskuterades inte med mina kollegor och de var inte heller mer exakt införstådda med vad dataproduktionen handlade om.

I litteraturen (Bryman, 2002; Burgess, 1984) som beskriver etnografisk metodologi menas att det finns ingen ”rätt” metod för att koda de data som samlats in – dock understryks betydelsen av att det tidigt sker en systematisering, kodning och kategorisering som ett sätt att överblicka mängden av data och som ett sätt att arbeta med olika steg i analysprocessen. I litteraturen påpekas också att forskaren skall analysera och reflektera över varje genomförd observation, som ett sätt att öka förståelsen och insikten om det undersökta fenomenet, samt som en grund inför forskarens nästa handling. Det sistnämnda har fungerat annorlunda i mitt fall av följande skäl: min analys och reflektion har inte på något sätt kunnat vara förberedande inför det som eventuellt skulle inträffa. Till exempel, om ett barn vände sig till mig för att samtala om något som har med dockor att göra, visste jag aldrig vad samtalet skulle handla om eller vad jag skulle komma att säga. Min analys och reflektion (i efterhand) brukade handla om ett försök att förstå det som samtalet gav uttryck för – möjligtvis kunde min uppmärksamhet riktas mot vissa handlingar eller händelser i förskolan som ett sätt att komplettera

förståelsen, men detta i sig gav ingen omedelbar handlingsberedskap inför nästa samtal.

Bryman (2002) menar att även om forskaren riktar sina observationer mot ett specifikt forskningsfokus är det viktigt att samtidigt vara öppen för andra faktorer så att den kvalitativa strategin inte försvinner. Uppgifter om annat, som inte studeras, kan i sig bidra till forskarens förståelse av sociala processer som studeras, eftersom den deltagande observationens grunddrag, enligt Hammersley och Atkinson (1995), avser intresse för de deltagande människornas perspektiv i vardagslivets här och nu. Det som observeras omvandlas, enligt Burgess (1984) till faktiska fältanteckningar (kontinuerlig beskrivning av det som pågår), metodologiska anteckningar (personliga reflektioner om det som observeras), analytiska anteckningar (förberedelse inför den pågående preliminära analysen), och katalogiserande anteckningar (att få ordning på sina observationer och på forskningsprocessen). Spradley (1980) sammanfattar fältanteckningar till olika former av observationer – beskrivande observation som avser introduktionsfasen på fältet; fokuserad observation som baseras på frågeställningar och selektiv observation som urskiljer och ingående studerar processer. Mina observationer har varit fokuserade när det gäller barns samspel *med* dockan och *om* dockan, och selektiva när det gäller barns samspel *på grund av* dockan.

### Skriftliga observationer

Skriftliga observationer i denna studie avser och beskriver de situationer där dockan medverkat. Antingen när dockan användes av mig i improvisationer eller när barnen själva spelade i olika situationer. I situationer där jag själv använt dockan och samspelat med barnen var det i regel någon annan som observerade, en kollega eller en vikarie. Efter avslutad observation brukade vi omgående stämma av innehållet i hennes anteckningar. När ingen utomstående kunde observera, vilket hände vid några tillfällen, och under förutsättningen att det rörde sig om en kort och enkel improvisation, antecknade jag det som sades direkt i anslutningen till improvisationen. I situationer där barn själva använt dockan i spontana sammanhang var det enbart jag som observerade. Ibland gavs tillfälle att skriva utförligt, ibland bara kortfattat med stödord. Jag har utvecklat ett system av förkortningar, till exempel D för dockan, H för häxan Hildur, pilar i olika riktningar anger dockans rörelse, pil och en siffra anger antal steg och dockans riktning. Detta för att lättare fånga det verbala samspelet. Då barn samtalade med varandra eller med mig, hade några av barnen vissa uttrycksätt med vilka de oftast

började sina meningar så som, *vet du aaat*, eller *vad heter det*, eller *vet du en sak*, eller *jag ska säga dig*. Dessa är inte redovisade då sådana ibland använts frekvent även under själva samtalet. I resultatredovisningen förekommer några långa dialoger när barn spelar med sina dockor. Kännedom om innehållet, ramsor och sånger, samt spelteknikens språk och regler, underlättade för mig att fånga upp deras samspel i sin helhet. Innan arbetsdagen avslutades sammanfattade jag mina anteckningar, medan reflektion och analys gjordes hemma. Jag brukade ha ett litet block med mig där jag omgående antecknade stödmeningar när något av intresse kunde fångas upp. Dessa anteckningar bearbetades sedan till en sammanhängande text. När barn, ofta i början, frågade varför jag antecknade, förklarade jag att vissa dagar gick jag i skolan och att skriva var en del av mitt skolarbete. Efter ett tag slutade barn lägga märke till det och inte heller bad de mig att läsa det jag antecknat, för dem.

## Samtal

Med samtal menas här det som barn spontant och på eget initiativ berättade för mig eller ville samtala om och som hade med dockor att göra. Det handlar även om samtal som jag bevittnade mellan barn, och som jag ibland drogs in i på deras initiativ, till exempel samtal under lunchen eller under mellanmålet. Jag har varit noga med att inte "fiska" efter barnens intryck eller uppfattningar, genom att aldrig inleda med frågor eller hänvisa till det som dockor vid något tillfälle sagt eller gjort. Samtalsobservationer handlar uteslutande om det som barn spontant uttryckt utanför de planerade aktiviteterna. Samtalen antecknades oftast med stödord för att senare samma dag göras till en sammanfattande text. Även om barn med tiden allt mindre uppmärksammade att jag antecknade, försökte jag göra detta diskret under hela vistelsen på fältet. Från början brukade barn ibland vänta på att jag antecknat klart – de gjorde en paus så länge pennan rörde sig. Det kunde hända att barn på grund av detta kom av sig eller rent utav började intervjua mig, istället för att fortsätta med sitt berättande. Nackdelen med stödord är att dessa kräver nästan en omedelbar renskrivning för att informationen inte skall gå förlorad eftersom annat hinner hända emellan. Då jag inte kunnat återge hela samtalet har jag valt att avstå från samtalsobservationen.

## Barnens teckningar

Barnens teckningar kan delas i två olika sorter – de spontana och de planerade. Med spontana teckningar menas de teckningar som barnen ritade

och gav till dockor som present. Det är inte alla barn som ritade spontant till dockor, men de som gjorde det brukade rita ofta och mycket. Det är barns spontana teckningar som utgör ett underlag för analysen. Med planerade teckningar menas de som alla barn fick rita och handlar om olika arbetsskisser. Skisserna användes som utgångspunkt för samtal om hur barn hade tänkt och hur de ville göra. Planerade teckningar var ett sätt att dokumentera utvecklingen av arbetsprocessen och användes ofta som en möjlighet att diskutera barnens framsteg. När barn till exempel ritade önskeskissen av sin formdocka, användes den senare som en jämförelse med den färdiga dockan. Blev den som barnet inledningsvis hade tänkt sig? Vad var lika och vad var olika, samt vad kunde detta bero på? Medan spontana teckningar finns sparade som original, har arbetsskisserna sparats som kopior eftersom barn fick behålla originalet till sina portfoliopärmar.

## Fotografering

Det är vanligt att barn blir fotograferade i förskolans vardag. Bilder med barn involverade i olika aktiviteter används ofta som ett underlag för barns berättande i samlingen eller i samband med utvecklingssamtal med föräldrarna. I denna studie fotograferades olika moment i arbetsprocessen när det gäller vägen till dockteaterföreställning och vägen till formdockornas utställning. Det rör sig om två typer av motiv – de med barn och de utan barn. Samtliga foton är tagna av en och samma fotograf, en vikarie som ofta befann sig på avdelningen. Bilder med barn visar barnens samspel med dockor på scenen och bakom scenen. Bilder utan barn visar olika etapper i arbetsprocessen, till exempel barnens skisser, färgade formbitar, färdiga formdockor och den färdiga utställningen.

Fotona som togs blev vanligtvis klara efter några dagar och brukade presenteras på en anslagstavla till allmän beskådning. I ett rum gjordes ett porträttgalleri med fotografier av samtliga barn med var sin docka. Dit fick föräldrar komma och bli guidade. När det gäller fotografering av barn i samspel med dockor fick fotografen instruktionen att fånga det som pågick och inte be barnen att posera. När det gäller fotografering av barnens formdockor gav jag tydliga instruktioner om vad som skulle fotograferas separat och vad som skulle höras ihop, för att på det sättet komprimera och åskådliggöra etapper i tillverkningsprocessen. Avslutningsvis fick varje barn ett antal fotografier till sin portfoliopärm – en del gemensamma där barnet tillsammans med andra varit involverat i något som pågick, till exempel när de övat med dockorna, samt en del individuella, som visar den egna

formdockans tillblivelse, från skiss till färdig docka. Fotografering pågick kontinuerligt under våren 2005. I denna studie förekommer, förutom några barns formdockor, inga andra fotografier från fältet då det visat sig att barn inte hänvisade till fotografier i det insamlade datamaterialet.

## Analys

Analys av data i en etnografisk ansats kännetecknas av att den pågår kontinuerligt och innebär att den sker också under tiden som forskaren befinner sig på fältet. Det handlar om en process i vilken forskaren rör sig fram och tillbaka i sina försök att identifiera och beskriva företeelser, egenskaper och innebörder av det som undersökningen avser (Burgess, 1985; Merriam, 1994; Spradley, 1980). Det rör sig också om en komplex process där forskarens datainsamling redan från början måste struktureras med hjälp av olika strategier (Bryman, 2002; Burgess, 1984). Detta gäller även i denna studie där data samlats in över lång tid och efter att datainsamlingen var slut analyserades som helhet. I den sociokulturella traditionen betraktas användning av redskap som en individuell och en kollektiv handling i vilken appropriering av sociala och kulturella praktiker sker i relation med andra individer, olika kontexter och verksamheter (Leontiev, 1977; Säljö, 2005; Wertsch, 1998). Studien undersöker dockans kommunikativa potential och betydelse som redskap inom ramen för förskolans verksamhet och sociala praktiker. Mer specifikt innebär detta att dockans användning och delaktighet i kommunikativa processer innehåller synliga och osynliga kommunikativa komponenter (Pokrivka, 1978; Glibo, 2000). Dockans synliga komponenter framträdde i de planerade aktiviteterna och i olika sammanhang där barn spelade med eller tillverkade dockor. En sådan miljö utgör en förutsättning att som forskare kunna observera innebörder av dockans osynliga komponenter så som dessa kommer till uttryck och gestaltas i barns spontana handlingar. Genom att analysera barns uttryck av deras upplevelser av dockan, samt med dockan och i olika sammanhang, var min avsikt att urskilja och beskriva dockans kommunikativa potential.

## Analysens begrepp

För att kunna urskilja och identifiera dockans kommunikativa potential samt förstå empirin på ett kvalitativt nytt sätt, har följande begrepp ur den sociokulturella traditionen haft en framträdande roll genom hela analysprocessen: *dialog*, *subjektivering*, *motiv*, och *mediering*.



Inledningsvis skulle varje analysbegrepp kunna jämföras med en ficklampa vars ljusstråle riktas mot det specifika i kommunikationen mellan docka och barn. Detta bidrog till att belysa dockans osynliga komponenter och upptäcka komplexiteten. Men först tillsammans och i växelverkan, bidrog analysbegreppen till att dockans kommunikativa potential som medierande redskap kunde identifieras. Ovan nämnda begrepp användes alltså som analysverktyg under hela analysprocessen och nedan beskrivs kortfattat begreppens vägledande utgångspunkter för analysen<sup>47</sup>.

*Dialog* avser språkliga sammanhang i vilka barn samtalar med dockan eller med varandra på grund av dockan, och avser innehållet i det som sägs och hur det sägs. Till exempel vilka erfarenheter, föreställningar eller uppfattningar som kommer till uttryck i dialogen med dockan. *Subjektivisering* avser dockans affektionsvärde<sup>48</sup>, det vill säga hur processen av dockans tillblivelse som subjekt utvecklas och uttrycks i barns verbala och fysiska handlingar. Till exempel på vilket sätt dockan bemöts av barn eller hur barn uppfattar och uttrycker dockans känslomässiga egenskaper i olika sammanhang. Med *motiv* avses kommunikativ dynamik och sättet som dockans användning skapar och genererar kunskapsmässiga och känslomässiga motiv. Till exempel vilka motiv uppstår och hur dessa driver och utformar barns kommunikativa handlingar. *Mediering* syftar på hur barn med dockan som redskap konstruerar och förmedlar sin föreställningsvärld, utvecklar kunskaper, utbyter erfarenheter, etablerar relationer och skapar nya verksamheter.

## Analysens tillvägagångssätt

Analysen av insamlad data genomfördes i två etapper. Den första etappen kan beskrivas som grundläggande, där inkommande data systematiserades under två övergripande huvudrubriker: *Barnen själva* och *Barnen och jag*. Under den första rubriken samlades beskrivningar av situationer i vilka barn spontant samtalande med andra barn om dockan, lekte självmant med dockan eller på eget initiativ ritade till dockan. Under den andra rubriken samlades

---

<sup>47</sup> Dessa begrepp står inte för sig själva utan kan betraktas som figurer i en kommunikativ helhet. Kommunikation intar en central plats i det sociokulturella perspektivet och sker genom språkets indikativa, semiotiska och retoriska funktioner. Med hjälp av dessa valda begrepp analyserades på vilket sätt dockans kommunikativa potential kommer till uttryck och framträder i språket som barn använder i sin kommunikation med dockan.

<sup>48</sup> Generellt baseras affektionsvärde på personliga känslor och minnen och är oberoende av ekonomiskt eller konstnärligt värde.

beskrivningar av situationer i vilka barn tagit initiativ till att samtala med mig om dockan eller av situationer då jag blivit indragen i samtal om dockan, exempelvis under lunchtid. Här ingår även beskrivningar av korta improvisationer mellan mig, dockan och barn. Insamlad data under varje kalendermånad sparades i en egen pärm.

Den andra etappen var inriktad på att finna kategorier och teman utifrån innehållet som barn spontant uttryckte utanför de planerade aktiviteterna. Med utgångspunkt i de två huvudrubriker började jag dela upp innehållet från *vad* som sägs till *var* det sägs och *hur* det görs. Som ett första steg fokuserade jag vad barnens samtal angående dockan handlade om, samt vilka motiv som uttrycktes och kunde urskiljas, exempelvis om barn framförde personliga frågor eller om de ville lära dockan något specifikt. Som ett andra steg fokuserade jag i vilka sammanhang detta framfördes, exempelvis vid maten eller i barnens lek. Som ett tredje steg fokuserade jag på vilka sätt detta framfördes, exempelvis som en argumentation eller som ett eget improviserat spel med dockan. Genom olika steg i analysen kunde jag identifiera sammanhang och aktiviteter där ömsesidigt samspel mellan lärare, barn och dockan pekade på att det är barns engagemang i dockan som utgör utgångspunkt för spontana kommunikativa handlingar. Dessa handlingar visade sig genom varierande uttryck och framträdde omväxlande under dagen.

### Analysens kommunikativa sammanhang

Följande sammanhang framstår som spontana arenor för barns kommunicerande utifrån dockans subjektiveringspotential: improvisationer, individuella samtal, lekar med dockan inomhus, lekar utomhus inspirerade av dockan, samt teckningar som barn självmant ritade till vissa dockor. Nedan beskrivs det som kännetecknar dessa sammanhang.

*Improvisationer.* Improvisation med dockan innebär att det som utspelar sig växer fram under tiden samtalet/aktiviteten mellan de inblandade pågår. I det här fallet innebär det att jag använder dockan som en utgångspunkt för samtal med barnen där syftet är att få dem att berätta – om det som de har gjort i förskolan eller om något som nyligen hänt i barngruppen. Improvisationerna inleds med att dockan ställer en fråga eller undrar över något som barnen skulle kunna tänka sig att kommentera eller ge förslag på. Det rör sig om korta inslag som för barn erbjuder ett sätt att samtala med dockan i vardagen, men det rör sig också om ett sätt för dockan att ta del av barnens tankar om vardagen. Min utgångspunkt var att alla barn, åtminstone initialt, skulle få möjlighet att involveras och vara delaktiga i

samtalet med dockan eller med andra barn. Därför tog improvisationen alltid avstamp i något som jag visste att barn gemensamt gjort eller varit med om.

*Individuella samtal.* Med individuella samtal avses här situationer då barn på eget initiativ vänder sig till mig och vill samtala om en bestämd docka eller om dockor i allmänhet. Individuella samtal omfattar även olika situationer när två eller flera barn på eget initiativ samtalar om dockor med varandra.

*Lekar med dockan inomhus.* Med barnens lekar inomhus menas deras egna improvisationer med dockor under den fria leken. De dockor som används är olika stavdockor och flera av samma sort, till exempel robotar, grodor, larver, fjärilar och morötter. Med dessa olika dockor övas olika speltekniker, men det går också att upptäcka nya saker i samspelet med dockan och i samspelet med varandra.

*Lekar utomhus inspirerade av dockan.* Barnens lekar utomhus handlar om att barn självmant organiserar sitt lekande där innehållet i leken dels är en imitation av dockans rörelser från scenen, dels en utveckling av nya rörelsemönster som tillkommer i barns samspel.

*Spontana teckningar.* Med spontana teckningar avses här de teckningar som barn självmant ritade av eget intresse, samt att teckningarna förklarades och lämnades till mig. Under året på förskolan fick jag många teckningar vilka kunde delas in i tre övergripande motivkategorier. I den första motivkategorin avbildas olika figurer som barn hade sett på bio eller på TV och som barn ville att jag själv skulle få. I den andra motivkategorin finns teckningar med olika ting till exempel blommor, leksaker, mat, bilar eller djur, som barn ritat till en specifik docka, samt önskar att jag skriver och anger detta på teckningen. I den tredje motivkategorin finns teckningar avsedda för vissa dockor där situationer i vilka dockorna ingår illustreras på ett sätt som barn önskar att det skulle vara. För att kunna återge för dockan hur barn menade, antecknade jag det de berättade på framsidan eller på baksidan av teckningen. Några av dessa teckningar med respektive texter finns med i avhandlingens resultat.



# RESULTAT

## Introduktion och översikt av resultatet

Forskningsintresset i denna studie riktas som tidigare nämnts dels mot innehållet i kommunikativa processer som genereras i samspelet mellan docka och barn, dels på de olika sätt som barn uttrycker sina upplevelser av, och mening med dockans delaktighet i förskolan. Genom analysen av innehållet i barns spontana kommunikativa handlingar och den växelverkan som uppstår i verksamhetsprocessen mellan lärare, docka och barn, har dockans kommunikativa potential som medierande redskap kunnat urskiljas och identifieras utifrån tre resultatområden: *Dockan som subjekt och drivkraft*, *Mediering* samt *Tredelad relation och kommunikativa processer*. Dessa beskrivs och bearbetas i tre avsnitt enligt översikten nedan.

<b>Dockan som subjekt och drivkraft</b>	<b>Mediering</b>	<b>Tredelad relation och kommunikativa processer</b>
Dockan utvecklar affektiva värden	Kunskap och lärande	Lärrollen och kommunikation
Dockan genererar kommunikativa handlingar	Kultur och kommunikation	Kreativa handlingar och nya verksamheter
Dockan överskrider gränser		

Varje avsnitt börjar med en introduktion av innehållet. Under varje rubrik finns sedan ett antal exempel och i samband med varje exempel ges en kort inledning för att underlätta för läsaren att komma in i handlingen. Ibland beskrivs enskilda barn mer utförligt än andra. Detta för att ge läsaren en klarare bild av sammanhanget då det visat sig att handlingar och händelser som föregått exemplet har betydelsen för det som händer i samspelet mellan dem som ingår i observationen. Burgess (1984, 1985) och Fangen (2005) betonar att fördelarna med deltagande observationer just utgör möjligheten att få kunskap genom förstahandserfarenhet, vilket bidrar till bättre förståelse och tolkning av det som människor säger och gör i olika kontexter. Exempelvis har jag som lärare varit delaktig i planerade situationer som inte omfattas av

analysen, men vilka i sig kan bidra till forskarens förståelse av sociala processer som studeras (Hammersley & Atkinson, 1995).

## Dockan som subjekt och drivkraft

I detta avsnitt behandlas dockans kommunikativa potential utifrån att barn i samspel med andra barn på olika sätt uttrycker och beskriver dockans affektiva värde, mot bakgrund av att dockan betraktas och behandlas som subjekt. Först behandlas här det som avses med subjektivering. Enligt Leontiev (1977) subjektiveras föremål genom att konsumeras. Processen av subjektivering innebär att genom individens kontinuerliga förbindelser med föremål uppstår och utvecklas "affektiva komplex", det vill säga relationer och dynamiska krafter bestående av behov, motiv och emotioner. Dockans affektiva värde som subjekt kommer till uttryck framförallt i barns dialoger och sättet att tala om dockan. Affektiva värden innebär här inte enbart förekomsten av emotioner som barn ge uttryck för, utan inbegriper även barns förhandlingar om mening med dockans riktighet samt vad denna i så fall består av. Därefter behandlas drivkraften som skapar motiven för barns handlingar. Med "tingens drivande kraft" menar Leontiev processen i vilken föremålets dolda egenskaper, skapar i den ömsesidiga växelverkan drivkraften för olika kommunikativa handlingar. Applicerat på dockan innebär det att dockans speltekniska möjligheter är dolda för betraktaren och först på handen, och i ett ömsesidigt samspel, kan dessa egenskaper framträda. Det framgår att dockans drivkraft framträder olika i barns samspel med dockan beroende på i vilken utsträckning barn tar sin utgångspunkt i kunskapsmässiga och/eller känslomässiga motiv. Motiven kommer även till uttryck i barns förmåga att i spelet med dockan skapa något nytt. Det framgår också att dockans affektiva värde genererar handlingar i vilka barns upplevelser av dockan som subjekt möjliggör för barn att överskrida gränser mellan den faktiska och den föreställda världen. I överskridandet skapas dialoger som går utöver dockans konkreta användning, som stärker förbindelserna med dockan och ger barn något nytt att tänka på. Dockans kommunikativa potential som subjekt och drivkraft beskrivs i tre övergripande tema: Dockan utvecklar affektiva värden, Dockan genererar kommunikativa handlingar och Dockan överskrider gränser.

## Dockan utvecklar affektiva värden

Här illustreras processen av subjektivering genom att barn tillskriver dockan betydelsen av att vara riktig samt även motiverar vad dockans riktighet, enligt deras uppfattning, grundar sig på. Vidare illustreras på vilket sätt barn argumenterar för sin dockas riktighet och vilka upplevelser som barn åberopar, för att styrka detta.

### *Att hävda dockans riktighet*

Några barn sitter med sina dockor i väntan på att de andra barnen i gruppen ska komma och att arbete med sagan om draken kan fortsätta. De dockor som används i denna saga har barnen antigen lånat av mig eller tillverkat själva. Igelkotten som det här handlar om, har jag tidigare tillverkat med avsikt att taggarna ska kunna räknas. Amanda valde igelkotten som sin docka för den gemensamma sagan om draken. Rikard tittar på Amanda som håller om sin igelkott och vänder sig till mig.

- Rikard: Den där igelkott är inte riktig.
- Mirella: Nej, det är den inte.
- Rikard: Vet du hur jag vet det?
- Mirella: Nej, jag vet inte det, men du kan berätta.
- Rikard: Det är så att ingen kan räkna igelkottens alla taggar, men på den här igelkotten kan man räkna alla taggar.
- Mirella: Det är meningen att barn ska kunna göra det.
- Rikard: Jo, och därför är den inte på riktigt.
- Amanda: Men den är ju riktig på ett annat sätt än den som du pratar om för min igelkott kan sjunga och dansa och det kan inte de andra.
- Kristian: Vet du, på landet har vi en igelkott som kommer.
- Amanda: Nej, det är bara som mamma tror men vi har inte sett den.

Rikard är en pojke som brukar vara noga med att informera om hur något förhåller sig exakt. Till exempel vid ett tillfälle undrade Rikard om vi visste hur många humlearter det fanns i Sverige. Ingen visste. Det fanns cirka trettio olika humlearter plus nio stycken snylthumlor, enligt Rikard. Att det fanns snylthumlor hade jag aldrig hört talas om men allt stämde när jag senare läste i en uppslagsbok. När så Rikard konstaterar att igelkotten inte är riktig och det som hans påstående grundades på är uppenbart och väl synligt, överraskar Amanda genom att svara och argumentera mot honom. Detta förekom nästan aldrig i vanliga fall helt enkelt därför att barnen tycktes uppleva att det sällan fanns något mer att tillägga eller fråga om, efter att Rikard hade sagt sitt.

I det här sammanhanget är Amandas argument att igelkottar kunde vara riktiga på olika sätt och eftersom hennes kunde sjunga och dansa var detta att vara riktig på ett annat sätt än det som Rikard menade. Hon argumenterar för igelkottens riktighet genom att lyfta fram det som just denna igelkott kunde göra, medan inga andra (riktiga) igelkottar kunde. Amanda säger emellertid inte att hennes igelkott är riktig på låtsas. Det beror dels på att det var hon som lärde igelkotten att sjunga och dansa, dels på att den gemensamma vägen dit var i allra högsta grad konkret och verklig. Amanda förstod vad Rikard menade när han sa att igelkotten hon höll i inte var riktig, men samtidigt visste hon också att det som hennes igelkott kunde göra var på riktigt, vilket kunde förklara varför hon inte ville betrakta den som riktig på låtsas.

Dockans användning transformerade Amandas ursprungliga motiv att lära dockan sjunga och dansa, till att i växelverkan med den utveckla affektiva värden. Alltså, i relationen med dockan utvecklades dockans ”vilande egenskap” bestående av associationer och minnesbilder, och Amandas igelkott framstår inte längre som vilken igelkott som helst, utan en som hon känner och därför också kan betraktas som riktig. Dockans subjektivering i det här fallet kommer till uttryck genom att Amanda i dialogen med Rikard argumenterar och hävdar sin dockas upplevda riktighet. Dialogen mellan Amanda och Rikard handlar om dockan som subjekt betraktat ur deras olika förståelsehorisonter.

Det lät som om Kristian också försökte bidra med något som hade med igelkottar att göra, men Amanda höll inte med sin bror och ville inte heller gå med på att det (eventuellt) kunde finnas en igelkott – ingen hade sett den och då kunde den inte heller komma till deras land. Intressant är hur Amandas acceptans av vad som kan betraktas som riktigt ändras i förhållande till Rikard och i förhållande till Kristian. Strax efter att hon argumenterat för att en igelkott som inte är riktig, faktiskt var det, underkänner hon det som Kristian föreslår därför att riktiga bevis saknades. Ingen i familjen hade sett igelkotten som Kristian pratade om (mamma bara trodde det) och därför avslår Amanda även möjligheten att den kunde komma till deras hus.

### *Att uppleva dockans riktighet*

Det är mellanmål och vid mitt bord småpratar vi om skillnaden mellan mjukt bröd och knäckebröd. Rikard kommer och sätter sig hos oss. Efter en kort stund deltar även han i samtalet och berättar att när han var i en by som är som en ”förr i tiden-by”, då såg han hur någon gjorde knäckebröd på fullkorn. Markus tycker att fullkorn bara fastnar i tänderna, men att fullkorn är bra för



hästar. Plötsligt hör vi hur Amanda med hög röst börjar prata om något helt annat med Filippa.

Amanda: Vet du att Rikard vill inte tro att min igelkott är riktig.

Filippa: Jag tror att min Dino är riktig för när jag håller honom i handen känner jag att han håller i min hand tillbaka.

Martin: Jag tror att min häxa är riktig för hon blinkar till mig ibland.

Rikard: Det har jag aldrig sett.

Martin: Hon blinkar bara till mig och när andra tittar på annat.

Amanda: Jag har sett när Martins häxa blinkar men det går fort.

Vare sig Filippa, Rikard eller Martin brukar sitta vid mitt bord i vanliga fall, och när Rikard satte sig bredvid Amanda blev hon troligen påmind om samtalet som utspelade sig några dagar tidigare, och som beskrivs i föregående exempel. Amandas beklagande fick både Filippa och Martin att berätta varför de trodde att deras dockor kändes riktiga. Amandas avslutande mening riktades till Rikard och skulle kunna förstås dels som ett stöd för Martin, dels som en bekräftelse av hans docka, eftersom situationen delvis påminde om den när hennes egen docka blev ifrågasatt.

Filippa och Martin menar att deras dockor är riktiga. I sina argument utgår de från egna känslor och upplevelser i kombination med dockans materiella, estetiska egenskaper (händer och ögon), till skillnad från Amanda som i sin beskrivning åberopar dockans fysiska egenskaper, alltså vad dockan kunde göra (sjunga och dansa). Filippas docka draken Dino hade knubbiga händer som Filippa brukade hålla i medan de väntade på att öva sina roller. Att hålla i drakens händer genererade, enligt Filippa, känslor av ömsesidighet och gensvar, vilket bidrog till att hon kunde uppleva och betrakta dockan som riktig. Martins häxa hade ögon gjorda av paljetter och i kontakten med ljuset, under en viss vinkel, kan blicken i paljettögon skifta. När vi övade inför föreställningen brukade Martin sitta med häxan vänd mot sitt eget ansikte och därför kunde han också fånga upp korta skiftningar i häxans ögon och uppleva att dockan blinkade enbart åt honom.

Dockans affektiva värde och subjektivering, kommer i det här fallet till uttryck genom att barn åberopar egna känsloupplevelser. Vygotskij (1995) menar att varje fantasiskapelse påverkar våra känslor och även om skapelsen i fråga inte själv stämmer med verkligheten, så är ändå den känsla som den framkallar en verklig, riktigt och en upplevd känsla. Denna företeelse kallar Vygotskij lagen om fantasins emotionella realitet. Enligt Harris (2000) bestämmer barns antaganden om situationen, inte själva situationen, deras känslomässiga reaktion. Harris menar att känslan som framkallas av

antaganden är äkta, även om situationen då antagandet uppstår saknar ”objektiv grund”. När barn spontant talar om dockan som en hon eller en han, istället för den, samt kommenterar dockans handlingar som om dessa vore dockans alldeles egna, trots det uppenbara om hur det förhåller sig, uppfattas dockan i enlighet med det som Tillis (1992) menar med ”double vision”, att dockan uppfattas samtidigt som ett spelande objekt och som ett inbillat liv. Rikard hade svårt att acceptera hur andra barn relaterade till den egna upplevelsen av en dockas riktighet, samt de situationer då detta kom till uttryck. Som till exempel när ett barn satte sig nära Martins häxa och Martin påminde barnet om att sitta försiktigt för att inte klämma häxan, påpekade Rikard att häxan inte var riktig och därför inte kunde känna något. Rikards docka, som han valde till sagan om draken, var en hare. Om sin docka kunde han säga att den var duktig och fin. Han spelade med den men lekte inte med haren för övrigt. Inte heller umgicks han med den på samma sätt som andra barn gjorde med sina dockor. Det förefaller att utveckling av dockans affektiva värde inkluderar även att barn kan uppfatta dockan enligt ”double vision” principen. När det gäller Rikard framgår det här att han kunde betrakta dockan som ett spelande objekt men inte som ett inbillat liv.

## Dockan genererar kommunikativa handlingar

Här illustreras hur användning av dockor genererar varierande handlingar beroende på att i barns ömsesidiga samspel och i växelverkan med dockan, uppstår och konstrueras olika motiv.

### *Kreativa och återskapande handlingar*

Det är efter mellanmålet och flera barn har gått hem. Det är lugnt. Filippa frågar mig om det inte var en bra tid att leka med larver. Jag svarar att larver tycker nog också att det är en bra tid att leka, varpå några flickor springer för att hämta dem. På stora scenen kommer fyra larver i olika färger. De småkryper åt olika håll medan de halvsjunger ”vad ska vi göra, vad ska vi göra”. Det finns ingen publik.

Röd larv: Vi kan väl säga en sak som är samma färg som larven man håller.  
(Filippa)

Gul larv: Jag är gul som en citron.  
(Linnéa)

Röd larv: Jag är röd som en rödspätta.

Grön larv: En rödspätta är faktiskt inte röd, den heter bara så. Den är vit.  
(Amanda)

Röd larv: Min larv vet inte om det, men hör, den heter röd, röööd-spätta.

Blå larv: Och jag är blå, dingeli-dång blå kalsong.  
(Sara)

*[Alla skrattar]*

Sara: Ni kan väl också ha kalsongerna till larverna.

Filippa: Men vet ni, vi kan ta morotens rumpan bar och byta med det som Sara sa.

Amanda: Ska vi ta morotsramsans först? Hela den?

Filippa: Det blir roligt med hela ramsan och sen säger alla dingeli-dång min kalsong istället för rumpan bar.

Linnéa: Då börjar jag – ett två...

Filippa: tre fyra...

Amanda: alla byxor...

Sara: äro dyra...

Alla: den som inga byxor har, den får gå med rumpan bar, dingeli-dång min kalsong, dingeli-dång min kalsong.

Amanda: Men vet ni, att våra larver gjorde nästan inget, de måste röra sig för först då pratar de ju.

Linnéa: Men alla vet att larver inte kan prata, det är vi som pratar.

Filippa: Men i dockteatern skall alla låtsas, därför måste dockorna röra sig när de pratar.

Amanda: Den som pratar den rör sig, det har Mirella sagt.

Sara: Men då väntar vi på varandra, först räknar varje larv och sedan säger alla det andra.

Filippa: Vet ni, när vi räknar kan vi bara krypa lite, men sen när vi säger allt det andra då kan vi göra en halvcirkel.

Sara: Men min kalsong, hur gör vi den?

Amanda: Vi kan väl vinka på rumpan som Ada, visst kan vi det?

Alla: Ja, det kan vi.

Linnéa: Då börjar jag – ett två [kryper två steg],

Filippa: tre fyra [kryper två steg],

Amanda: alla byxor [kryper ett steg],

Sara: äro dyra [kryper ett steg],

Alla: den som inga byxor har, den får gå med rumpan bar [gör en halvcirkel flera gånger], dingeli-dång min kalsong, dingeli-dång min kalsong [viftar med bakdelen].

Sara: Vi kan också skratta hi hi hi, som i larver är så små, så små, ni vet.

Amanda: När ska de skratta så, efter kalsong?

Filippa: Efter kalsong, det blir roligt att gå ner som i larvernas promenad.

Linnéa: Då börjar jag, ett två [kryper ett steg].

Markus kommer gråtande för han har klämt sitt finger i dörren. Jag avbryter observationen.

Från början sökte flickorna efter vad de skulle kunna göra. Filippa gav ett förslag med utgångspunkt i dockans utseende – dockans färg och att nämna något i samma färg. När hon själv valde rödspätta som en liknelse till sin röda larv menade Amanda att en rödspätta inte är röd utan vit, men informationen hade ingen effekt på Filippa som ger två skäl till varför hon inte brydde sig om att en rödspätta är vit. För det första visste inte hennes larv om detta och underförstått behövde inte hon heller bry sig, och för det andra betydde det röda i spättans namn röd, vilket var lika med larvens färg. Filippa höll fast vid och betonade namnets betydelse. Saras förslag i form av en blå kalsong livade upp flickorna och satte igång en kedja av idéer där en ramsa kombinerades och kompletterades med detaljer ur en sång. Under tiden som innehållet för dockornas agerande byggdes upp lyftes och behandlades två frågor, nämligen, spelteknikens betydelse samt meningen med att dockteatern fungerar som den gör.

I improvisationens första del kryper larverna omkring på scenen och letar efter något att göra. Krypandet avstannade i princip helt under den tid som manuset skapades, det vill säga, medan flickorna samtalade med varandra om vad deras larver kunde göra agerade de inte med sina larver – de spelade inte någon roll under den tiden. Både manuset och rollfördelningen hade hunnit långt när de upptäckte att larverna inte hade rört sig och inte heller hade de följt rörelser med talet. Avsaknaden av rörelse som en del av dockans tal, såg inte Linnéa som något problem eftersom alla vet att det är människorna som håller i dockorna som pratar, och inte dockorna själva. Filippa lyckades fånga mycket i en enkel mening – att i dockteatern ska alla låtsas – de som håller i dockorna låtsas att de är dockor, dockorna i sin tur låtsas att de kan göra något de inte kan och slutligen låtsas publiken att de inte vet att alla på scenen låtsas. När Amanda hänvisade till min instruktion om att den docka som talar också är den docka som rör sig, avsåg hon en regel som gäller när det finns flera dockor på scenen. Om alla dockor rör sig samtidigt vet inte publiken vilken docka de skall titta på och inte heller vilken av dem som säger vad. Av denna anledning förtydligade Sara att först skulle de vänta på varandra, det vill säga att en larv i taget rör sig och räknar, och därefter talar och rör sig samtliga larver till den gemensamma repliken. Under tiden

som improvisationen varade kunde även flickornas olika samspelsmönster urskiljas. Sara var den som gav inspirationen kring vilken innehållet växte. Amanda höll i strukturen i första hand för sin egen del, men även för andras. Filippa sammanfattade och gav uppmuntran, medan Linnéa markerade när alla skulle starta.

Denna improvisation utvecklades genom kunskapsmässiga och känslomässiga motivkedjor och i enlighet med flerstämmighetsprincipen, med vilken Dysthe (1996) avser många potentiella röster i rummet – barnens, lärares, lärmiljöns, materialets och andra texters röster i dialogen med varandra. Enligt Leontiev (1977) driver kunskapsmässiga motiv verksamheten medan de känslomässiga skapar ”färg” i verksamheten. Att flickornas samspel utvecklades som det gjorde, berodde på att de var väl förtrodda med ramsans och sångens text. Språkligt innehåll som de delade och kunde utgå ifrån, bidrog till det lekfulla sättet när de valde bort, ersatte och tillsatte olika textbitar, utan att missförstå varandra. Kunskaper i spelteknikens regler i kombination med ”tingens drivande kraft” genererade kommunikativa handlingar som var både kreativa och återskapande. Människans kreativa förmåga som Vygotskij (1995) benämner fantasi, menar han är en medvetandeform och en kombinationsförmåga som på olika sätt hör ihop med verkligheten. Vygotskij ser ingen motsättning mellan fantasi och verklighet, eftersom all fantasi bygger på element tagna från verkligheten ”ju rikare verklighet, desto mer möjligheter till fantasi och vice versa” (a.a., s. 9). Således, för att utveckla barns fantasi behöver deras erfarenheter vidgas men också utvecklas i samspelet med andras. I spelet med larver användes nya matramsor och ”gamla” sånger. I verksamhetsprocessen och i dynamiken med dockan improviserades dessa gemensamma kunskaper till något nytt och kreativt. Enligt Vygotskij är kreativiteten en förutsättning för människans existens och ska därför inte betraktas huvudsakligen som en fråga om konstnärligt skapande – kreativiteten ingår i den dialektiska kunskapsprocessen, menar Vygotskij.

### *Kunskapsmässiga och känslomässiga motiv*

Under fria leken kan barn välja att, bland annat, öva med dockor eller att improvisera. På stora scenen kommer tre robotar dansande och sjunger ”Robotarnas sång” inspirerad av sången om tre pepparkaksgubbar. I publiken sitter några barn. Först när robotarna börjar prata känner jag igen rösterna och vet vilka barn som finns bakom scenen.

Alla robotar: Vi komma, vi komma, från robotarnas land, på vägen vi vandra tillsammans hand i hand

Robot 1: Och nu är vi här. Fråga något.  
(Markus)

Publiken: Vad äter robotar?  
(Martin)

Robot 1: Robotar behöver inte äta för de har magiska magar.

Robot 2: Men min robot gillar Happy meal, för då får man en leksak.  
(Anton)

Robot 3: Man kan gå till bensinbjörn och tanka olja.  
(Sara)

Publiken: Det finns också matolja för människor.  
(Filippa)

Publiken: Det heter faktiskt salladsdressing. Gillar robotar salladsdressing?  
(Amanda)

Robot 1: Jag sa ju att robotar inte behöver äta, de gillar inte att äta.

Robot 2: Min gör det.

Robot 1: Men fråga annat.

Publiken: Vet du, i Spanien finns också dressing.  
(Martin)

Robot 3: Då kan vi gå till Spanien och tanka dressing på bensinbjörnen.

Robot 1: Det här var roligt, visst var det Anton?

Robotarna skrattar och lämnar scenen. Publiken skrattar också. När Sara kommer fram säger Filippa till henne att hon var jätterolig och Sara svarar att hennes robot tyckte om att säga roliga saker.

Denna improvisation skiljer sig från det föregående i flera avseende beroende på att dockan, av olika skäl, fick en underordnad roll i den kommunikativa processen. Till skillnaden från larvimprovisationen bidrog här även den medverkande publiken. Först analyseras dockspelarnas agerande, sedan publikens och därefter dockans.

Denna improvisation inleddes på ett sätt som alla barn i gruppen kände väl – robotarna sjunger att de kommer från robotarnas land. Från allra första början, i den introduktion jag tidigare gjort av robotdockor, kommer robotar till jorden för att samla på olika människoord. De frågar barnen till exempel om varma ord, blöta ord, stickiga ord, farliga ord, sura ord, besvärliga ord, glada ord och vackra ord.

Markus vände nu på detta genom att istället uppmana publiken att ställa frågor till robotarna. Han är förväntansfull men snart visar sig

improvisationen vara känslig då Markus själv hade svårigheter med maten – han åt få maträtter vid förskolans gemensamma måltider och när han väl åt något skulle det alltid förhandlas om hur lite det skulle vara på tallriken. Först försökte han i detta sammanhang trola bort robotarnas behov av mat genom att ge dem magiska magar men sedan behövde robotar inte äta för de gillade inte att äta, ”Jag sa ju att robotar inte behöver äta, de gillar inte att äta”. Under den pågående dialogen försöker alltså Markus avstyra samtalet om maten och ätandet. Han tröttnade på frågor om mat och ville att publiken skulle fråga något annat. Markus sätt att svara passade inte Anton. Då han själv gillar ”Happy meal” blev denna även mat för hans robot. Han höll fast vid mat som han tyckte om och förklarade även varför. Anton var storsamlare av happy meal-figurer och i vanliga fall brukade han ingående berätta om hur många figurer han hade samlat och vilka de var. Enligt Sara och hennes försök att gestalta en robotdocka kunde robotar gå och tanka olja på en bensinstation. I slutet kommer Sara med ett förslag till robotarna, nämligen att alla skulle ”gå till Spanien och tanka dressing på bensinbjörnen”, där hon också inkluderar publikens medverkan. Sara överraskade med sitt humoristiska förslag<sup>49</sup> som för övrigt uppskattades både bakom och framför scenen. I andra sammanhang var hon en tystlåten flicka som sällan deltog i diskussioner eller uttryckte vad hon tyckte. I sitt spel med dockan, även i föregående exempel, framstår Sara på ett nytt sätt och visar på en annan sida av sig själv. Av den beskrivna improvisationen framgår det att barns användning av dockor inte genererar gemensamma handlingar, däremot ett gemensamt tema för individuellt kommunikativt handlande.

Publiken deltog i dialogen om maten på sitt sätt. Enligt Filippa är oljan även mat för människor, medan Amanda förtydligade för alla att det, i så fall, heter salladsdressing. Samtalet väckte Martins minne av hans resa till Spanien där det tydligen också fanns dressing. Samspelet mellan publiken och dockor kan beskrivas som ett informationsutbyte angående det som går att äta. Medan larvimprovisation utvecklades utan publikens inblandning, påverkade publikens agerande robotarnas spel.

I jämförelse med föregående larvimprovisation, spelade dockor i form av robotar inte någon större roll för vidareutveckling av barns samspel i sammanhanget. Att Markus och Antons kommunikativa handlingar styrdes helt av deras subjektiva motiv har i praktiken inneburit att de, i princip,

---

49 När jag renskrev observationsanteckningarna upptäckte jag att ingen (inte heller jag) undrat över Saras bensinbjörn. Vilken björn menade hon? Dagen efter fick jag förklarat för mig att en bensinbjörn är en björn med gröna kanter, alltså symbolen för en Preem bensinstation.

kunnat ha vilka dockor som helst. Det vill säga frågor ställda till robotar uppfattades av dem som ställda till dem personligen, och besvarades också på det sättet. Att publiken, inledningsvis, ställde frågor som hos Markus väckte negativa emotioner, gjorde att han inte kunde frigöra sig från den egna situationen. Tillkomsten av negativa emotioner kan enligt Leontiev (1977) göra att verksamheten förlorar motivet som har fått den att uppstå. Till exempel säger Markus inledningsvis med förväntansfull röst till publiken ”Fråga något”, för att efter en stund säga med uppgivenhet i rösten ”Men fråga annat”. Leontiev menar att negativa emotioner förvandlar motivet till en handling som kanske realiserar en annan verksamhet och ett helt annat förhållande till världen än som avsågs från början. Uttryckt enligt Nordin-Hultman (2005) ”uppstår” barn inom de möjligheter, och brist på möjligheter, som de kan se i ett visst sammanhang eller miljö. Hon menar vidare att miljöer och material går att förstå utifrån ett perspektiv av mötesplatser vilka skapar och förmedlar relationer som barn inbjuds och uppmuntras att samspela med, individuellt och i grupp.

I båda improvisationerna, dock på olika sätt, genererar dockans användning humoristiska inslag. Humorn medierad i barns spel med dockor kan betraktas som ett uttryck för språkets semiotiska och retoriska funktion (Säljö, 2000). Den semiotiska funktionen handlar om hur ord genom mediering utvecklar individens innebörd och framställning av omvärlden. Till exempel när Saras robot föreslår att alla ska gå till Spanien och tanka dressing på bensinbjörnen uppstår humor som en följd av att barn kan göra sig en föreställning av hur detta utspelar sig. Den retoriska funktionen innebär att i olika kommunikativa sammanhang påverka människor och deras omvärldsuppfattning med språket som redskap. Vygotskij (1986) ser ordet som en språkhandling där andras ord tolkas och blir till inre språk och tänkande. Man kan säga att humor handlar om en ömsesidig växelverkan mellan språkets *insida* – tänkande, och språkets *utsida* – kommunikation. Humorn kan utgöra en viktig aspekt i pedagogiskt arbete för lek och lärande, problemlösningsförmåga och kreativitet menar Johansson och Pramling Samuelsson (2006), som uppmärksammar humorns betydelse i förskolans vardag. Enligt Hamre (1992, 2002) som forskar om animationsteaterns betydelse i utbildningen, bidrar ovanlig och oväntad humor som barn blir ”träffade” av, till att skapa andra förståelsehorisonter genom att provocera fram en annan bild av vardagen. Loizu (2004) har i sin forskning om barns humor i förskolan identifierat två kategorier av humor – den motsägelsefulla och den berättigande. Den motsägelsefulla humorn innehåller handlingar som



finns utanför det vanliga, som till exempel att en larv har en blå kalsong. Den berättigande humorn innehåller handlingar som är relaterade till eget berättigande genom att överträda regler och gränser, exempelvis att en robot samlar på happy meal-figurer. Humorn bidrar enligt Lindqvist (1989, 1996) utöver de ”rimliga orimligheter” som bryter den etablerade ordningen, till att barn kan vandra mellan olika världar och därmed får möjlighet att betrakta sin egen föreställningsvärld, verifiera ny kunskap och vidga sina sociala och kulturella föreställningar.

### Dockan överskrider gränser

Här illustreras hur barn, som en följd av dockans subjektivering, tillskriver dockan förmågan att på olika sätt överskrida gränser mellan den faktiska och den föreställda världen. Dockans överskridande i förskolan kan innebära både en kollektiv och en individuell handling.

### *Önsketänkande och kompensation*

Spindeln Sture är en stor spindel, en enkel marionettdocka, som presenterades på Humlan först av alla dockor. Kort efter Stures introduktion fick han besök av tio olika spindelkusiner<sup>50</sup> som stannade i två veckor för att barnen skulle kunna leka med dem på olika sätt. Sture bodde i en ovanlig låda som, när denna händelse med spindeln inträffade, stod i hyllan. Det är lunch. Sara som sitter vid Barbros bord ropar högt: ”Titta en spindel!”, och pekar mot golvet. En stor spindel rör sig sakta över golvet mot hyllan. Allt avstannar vid Barbros och mitt bord och vi följer spindeln med blicken. Efter att spindeln försvunnit bakom hyllan börjar barnen vid Barbros bord att samtala.

Sara: Den går säkert till Sture.

Martin: Det är bra för han är ensam nu, han kan få sällskap.

Doris: Han känner sig nog lite ensam.

Olof: De andra kan också komma [otydligt] sällskap.

Rikard: Nej, han känner sig mycket ensam för alla kusiner har gått hem till sig.

Barnen vid mitt bord följer deras samtal utan att säga något. Vi fortsätter med maten. Efter en stund frågar Markus: ”Du, kan vi göra spindlar?” Innan jag hinner svara säger Linnéa att det kan vi inte.

---

<sup>50</sup> Att det rör sig om 10 spindlar beror på att jag arbetade oftast i en halvgrupp och meningen var att varje barn skulle ha tillgång till en egen docka att öva med.

- Linnéa: Det går inte för vi har inte så stora bollar.  
Anton: Men vi kan göra små spindlar, Stures lillkusiner.  
Alex: Men de små kan inte leka på samma sätt.  
Amanda: Joo, för vi kan visa och lära dem.  
Paula: Då blir Sture glad. De kan leka när vi är hemma och ingen är här.

Vad hände vid Barbros bord? Inledningsvis menade Sara att spindeln som rörde sig på golvet säkert var på väg till spindeldockan Sture, vilket verkade både möjligt och troligt med tanke på att spindeln rörde sig i riktning mot hyllan där dockans låda fanns. Martin tyckte att det var bra för han såg på spindeln som ett kommande sällskap till spindeldockan Sture. Olof menade att även andra spindlar kunde komma, och med andra avsåg han antagligen alla spindlar som vi hade sett på Humlan – och de var många eftersom förskolan låg i en gammal byggnad. Doris och Rikard menade att om dockan var ensam innebar detta också att den kände sig ensam. Den upptäckta spindeln som rörde sig över golvet framkallade olika associationer hos barnen, vilka uttryckte i barnens samtal handlade om olika innebörder i sammanhanget. När Sara påstod att den riktiga spindeln säkert var på väg till Sture kom barnen på att han var ensam, kände sig ensam, behövde sällskap och skulle få det av spindeln som var på väg till honom, och förhoppningsvis också av de andra spindlar som fanns på förskolan .

En docka kan räknas in i kategorin av artefakter som bildar domän av möjliga världar, med fria regler och föreställningar. Dessa världar har enligt Wartofsky (1979) en föreställande konstruktion, ”mental artifacts”, som delvis reflekterar den aktuella världen, men som också kan frigöra sig från den och dessutom överskrida den. Möjliga världar tillhandahåller människorna tänkbara förändringar av den sociala praktiken. Spindeln som gick över golvet fick rollen av en företrädare för barnens önskan och i förhållande till spindeldockan, fick den en kompensatorisk innebörd i sammanhanget. Vidare innehöll barnens önsketänkande också en gränsöverskridande aspekt när de uttryckte att en vanlig spindel kunde känna spindeldockan och samtidigt antog att den kunde umgås med vanliga spindlar. Själva överskridandet inträffade i och med att barnen jämförde spindeldockan med övriga spindlar och betraktade den som en spindel bland andra riktiga spindlar.

Vad hände vid mitt bord? Samtalet vid mitt bord verkade, till att börja med, inte ha några beröringspunkter med det föregående, eftersom barnen diskuterade olika förutsättningar för tillverkning av spindlar. Markus fråga, om vi kunde göra spindlar, var riktad till mig och jag uppfattade den som en

fråga om att få lov att göra spindlar, men innan jag hann svara gjorde Linnéa det och samtalet mellan barnen kom igång. Att Linnéa uppfattade Markus fråga på ett annat sätt framgick av hennes svar som betonade betydelsen av att ha bollar i rätt storlek för att kunna göra spindlar. Antons förslag att vi kunde göra små spindlar – lillkusiner, kom förmodligen av att Barbro tillverkat små spindlar av garnbollar och Anton tänkte nog på dessa som eventuella lillkusiner. Alex hade invändningar mot små spindlar eftersom han ansåg att de inte kunde leka på samma sätt som de stora. Amanda däremot trodde att små spindlar skulle kunna leka på samma sätt som de stora, för barnen kunde visa och lära dem. Paula gjorde en summering, alltså om vi gjorde spindlar skulle spindel Sture bli glad och ha någon att leka med när ingen annan fanns på förskolan. Således var barnens samtal vid mitt bord en fortsättning på samtalet som från början utspelade sig vid Barbros bord.

I mötet med den riktiga spindeln och i relationen till spindeldockan, uttryckte barn egna föreställningar angående dockans ensamhet och tänkbart sällskap. Då emotionerna uppstår i situationer som inkluderar föremål, blir dessa enligt Leontiev (1977) ”märkta” i sitt eget språk genom att föremålen tillskrivs emotionella kännetecken och egenskaper. Till exempel var spindeldockan ensam och kände sig ensam, den behövde sällskap och skulle bli glad om den fick det i form av andra spindlar, för då kunde de leka. Leontiev menar att det ”märkta” språket reproduceras i handlingar och minneshandlingar då motivkedjor knyts samman. Till exempel Alex påstående att en liten spindel inte skulle kunna leka på samma sätt, berodde på att när Alex tidigare lekte med den stora kusinspindeln till Sture brukade han alltid leka med en och samma, för enligt honom förstod den hur Alex ville leka. Att den lilla spindeln inte förmodades kunna leka på samma sätt tyder på att han tillskriver den förra spindeln förmågan att tänka själv – spindeln som han brukade leka med visste/förstod hur Alex ville ha det. När spindeldockans Stures kusiner kom på besök första gången hade de aldrig tidigare varit i en förskola. Då föreslog Amanda att barnen kunde gå runt med dem, visa, benämna och lära dem vad saker i olika rum hette, vilket barnen också gjorde. Amandas påstående om att småspindlar också kunde lära sig, ska alltså ses mot bakgrund av denna erfarenhet.

### *Mellan olika världar*

Vi är ute på gården och Fredrik ropar till mig att vi måste gå och kissa. Han tar min hand och vi skyndar oss uppför trappan. Nästan framme stannar

Fredrik och säger: ”Vi hann inte”. Jag lovar honom att stanna kvar medan han byter om.

- Fredrik: Tror du att Hildur kan kissa på sig?  
Mirella: Jag vet inte.  
Fredrik: För hon är faktiskt en liten häxa.  
Mirella: Ja, det är hon.  
Fredrik: Skriver du ett brev till henne nu?  
Mirella, Nej, jag skriver lite om det du frågar.  
Fredrik: Så att du kommer ihåg till din skola.  
Mirella: Ja, det är till min skola. Men jag kan fråga Hildur om du vill.  
Fredrik: Jag vet inte om jag vill.  
Mirella: Men varför undrar du just om Hildur?  
Fredrik: Jo, för hon kanske också kissar på sig om hon inte hinner.  
Mirella: Det kan hända att hon gör det.  
Fredrik: Men hon kanske redan vet, är hon en sådan häxa?  
Mirella: Vilken häxa menar du?  
Fredrik: En som ser genom hus och allt.  
Mirella: Jag förstår inte riktigt.  
Fredrik: Det finns de som kan se genom hus, men då är allting rött.  
Mirella: Hur vet du det?  
Fredrik: Det har jag sett på TV, så man kan inte gömma sig.  
Mirella: Hon har aldrig sagt att hon kan se genom hus.  
Fredrik: För det är som att tjuvtitta på människor, visst är det?  
Mirella: Visst.  
Fredrik: Men hon är nog för liten för det.

Det hände ofta att Fredrik inte hann till toaletten. Enligt min kännedom upplevdes inte detta som ett problem av lärarna på Humlan – inställningen var att barn hade extrakläder ifall de behövde byta och vissa barn behövde byta oftare än andra. Men Fredrik hade fått signaler om att en stor pojke som gick på Humlan inte borde kissa på sig. En gång när han hämtades, till exempel, sa en av hans föräldrar (på skoj) att vi kunde hämta lillebrors blöjor på Larven när Fredriks kalsonger tog slut, vilket antydde att detta hände för ofta. Det var sagt på skoj, men det var ändå en markering. I dialogen som beskrivs undersöker Fredrik ifall också Hildur kunde kissa på sig om hon inte hann, men också ifall hon var en sådan häxa som kunde ”se genom hus och allt”.

Fredrik hade förmodligen tagit intryck av det han hade sett i någon film, nämligen att det inte gick att gömma sig för dem som kunde se genom hus och allt. I vissa science-fiction filmer förekommer utomjordiska varelser med röntgen- eller mörkerseende, vilket gör att de kan se genom hus, metall och annat, och där levande människor upptäcks genom att de avtecknas i rött ljus eller någon liknande markör. Oftast handlar sådana filmer om att mänskligheten hotas, människor försöker försvara sig och många dör. Jag antar att Fredrik hade sett en film av denna sort när han berättade om rött ljus och att ingen kunde gömma sig. Det var tydligt att han försökte få grepp om ifall Hildur kunde upptäcka och avslöja honom, med det framgick aldrig vad det var han trodde i så fall skulle kunna hända honom.

Signaler om att han kissade på sig för ofta i kombination med det som han hade sett i filmen, satte förmodligen igång Fredriks funderingar. I förskolan fanns Hildur som tillhörande en annan möjlig värld, kanske kunde vara en av dem som kan se genom hus? Kan alltså Hildur upptäcka hans "hemlighet"? Det som händer i filmen överskrider den vanliga världens gränser och riktar Fredriks uppmärksamhet på Hildurs möjliga värld. I och med detta framstår Hildur på ett nytt sätt och i den gemensamma dialogen undersöker Fredrik dockans eventuellt okända egenskaper. Han är medveten om att det rör sig om speciella krafter och förmodligen därför undrar han i vår dialog ifall Hildur är en häxa med just sådana krafter. Även om hon var en liten häxa kunde, trots allt, möjligheten finnas, eftersom hon symboliserade en värld där detta kunde existera och tillämpas. Fredrik vill veta om Hildur kissar på sig för ifall hon gör det, och samtidigt tillhör de som kan se genom hus, skulle hon förmodligen ha förståelse för att han själv inte hann till toaletten. Bakom frågor angående Hildur finns Fredriks funderingar om hans egen situation som han, genom samtal, försöker få klarhet i. Genom att "frikoppla" dockan från sitt sammanhang i förskolan och genom att undersöka egenskaper som överskrider dockans kända ramar, kunde Fredrik genom dialogen föra fram sina funderingar gällande något som verkade vara viktigt för honom just då. I det här fallet framstår dockan som subjekt genom att Fredrik kopplar samman den "riktiga världen" och möjliga världars föreställande konstruktion (Hamre, 2004; Wartofsky, 1979).

## Sammanfattning

Det framgår av resultatet att dockans kommunikativa potential i samspelet med barn finns i dockans subjektivering som utvecklas i den ömsesidiga relationen samt i motiven som uppstår i samspelet. Subjektivering och olika

motiv utgör dockans drivkraft i samspelet med barnen. Kommunikativa handlingar som utvecklas i växelverkan med dockan är dels återskapande, dels kreativa och möjliggör för barn att överskrida gränser mellan faktiska och fiktiva världar.

## Mediering

I detta avsnitt behandlas dockans kommunikativa potential utifrån att barn i samspel med dockan och med andra barn på olika sätt uttrycker hur de tolkar och konstruerar sin föreställningsvärld. Ett av de grundläggande antagandena inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv är att språket fungerar som en länk mellan samhälle och individ då det möjliggör för människan att bli delaktig i andras perspektiv och därmed ta del av de kollektiva, sociokulturella erfarenheter som medieras (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 2000). Enligt Vygotskij (1986) fungerar språket som en länk mellan människor och inom människor – mellan det *yttre*, kommunikation och det *inre*, tänkandet. Det framgår att barn i samspel med dockan kommunicerar kunskaper från olika sociala praktiker samt återspeglar egna erfarenheter och föreställningar mot bakgrund av intryck från media, litteratur och vardagsliv. Kommunikation i form av berättande är inte bara en enkel presentation av händelser. Det omfattar egna perspektiv, motivationer, värderingar, världslig och rumslig orientering – aspekter som Bruner (1990) kallar "the landscape of consciousness". Enligt Bruner (1986, 2002) och van Oers (2003), är berättande och berättelser ett sätt att organisera erfarenheter och kan ses som sociala fenomen och en grundläggande form av kommunikation genom vilken människor uttrycker sina tankar och känslor. Det framgår också att kommunikation i form av bilder och symboler medierar barns sätt att tänka, minnas, tolka och fantisera, här i form av spontana teckningar till dockor som enligt Eva Änggård (2006) är att betrakta som objektrepresenterande *narrativa* eller *berättande* teckningar. Susan Wright (1991) menar att teckningar som undersöker olika aspekter av ett tema som barn fascinerats av, exempelvis musen Julia och häxan Hildur, tillhör "message-sending" teckningar i vilka barn vidgar och framställer sina erfarenheter på ett nytt sätt med avsikten att kommunicera dessa till andra. Dockans kommunikativa potential som medierande redskap beskrivs i två övergripande tema: Kunskap och lärande samt Kultur och kommunikation.

## Kunskap och lärande

Här illustreras hur barn uttrycker egna uppfattningar om vad kunskap är, deras föreställningar om hur det går till när man lär sig samt att kunskap går att känna igen.

### *Djur behöver andra kunskaper*

Ett tema som förekom på avdelningen handlade om former och omfattade flera moment där ett var besök på Stortorget. Genom att ställa oss på olika utsiktsplatser på torget kunde vi upptäcka och samtala om fasta och rörliga former. Till fasta former räknades hus, balkonger, trappor, staket, dörrar, fönster och trafikmärken medan luftballonger, bussar, bilar, cyklar, motorcyklar och spårvagnar räknades som rörliga former. Att trafikfordon även kunde betraktas som rörliga former tyckte barnen var spännande och spontant började de med en gissningslek om ”vad är det som rör sig”, där till exempel en upptäckt cykel kunde beskrivas som två cirklar och en triangel i mitten.

Tanken med denna improvisation utgick från barns intresse när det gällde att upptäcka de fasta och de rörliga formerna. Min avsikt var att introducera ett samtal av vilket kunde framgå att även mat har olika former. Dockan skulle inledningsvis i samtalet med barnen tala om olika former av godis och min förhoppning var att samtalet skulle fortsätta handla om mat och matens möjliga former. Barnen hade färgat formdockornas kroppsdelar i olika färger och dessa torkar på brickor.

Musen Julia/lärare kommer på lilla scenen och efter att ha hälsat på barnen säger hon med stor förtjusning:

Lärare: Vet ni, jag har sett många godisbitar i olika färger på brickorna.

Amanda: Det är inte godis Julia, det är former.

Filippa: Vi fick dem från Hildur. Vet du vem Hildur är?

Lärare: Det vet jag, en liten häxa som bor i skogen.

Alex: Hon bor i grottan. Och vet du, hon kan göra experiment. Hon gillar det.

Lärare: Jaså, är det hennes former? Men jag tycker ändå att dessa ser ut som godis.

Markus: Formerna har olika namn men det är inte viktigt för dig.

Lärare: Och varför är det inte viktigt för mig?

Markus: För det finns inga bussar i skogen där du bor.

Lärare: Nehe.

Markus: För en buss har nästan alla former – rektangel, kvadrat och cirkel.

Rikard (vänder sig till Markus): säg bara fyrkant och ring, för rektangel och cirkel är svåra för Julia att förstå.

Kristian: Hon kan faktiskt lära sig, kan du säga efter mig Julia?

Lärare: Vad ska jag säga efter dig?

Kristian: Säg rektangel, kvadrat, triangel och cirkel.

Rikard: Men en mus tänker inte som människor.

Kristian: Nej, för den måste tänka hela tiden på ost och att inte fastna i råttfällan.

Lisa: Det finns råttgift på min gård.

Kristian: Tänker du på råttfällan och råttgift Julia?

Lärare: Ibland tänker jag på det.

Rikard: Jag sa ju att en mus tänker inte som människor.

Redan från början får musen Julia veta att färgade bitar föreställer former och inte godis samt att dessa skänktes av häxan Hildur, som mer exakt bodde i en grotta och gillade experiment. Samtalet som därefter utspelar sig sker huvudsakligen mellan Markus, Rikard och Kristian och handlar om hur de uppfattar och uttrycker kunskapens relevans och förutsättningar dels i förhållande till olika miljöer och dels i förhållande till olika aktörer. Att Julia är en mus förefaller sakna betydelse för Markus och hans uppfattning om varför hon inte behövde veta att formerna har olika namn. I en miljö där det finns bussar, och en buss har nästan alla former, blir det också viktigt att kunna dessa former, till skillnad från en miljö där inga bussar finns. Eftersom dockan bor i skogen förefaller meningen med att kunna former inte relevant. Rikard utgår från att språket kan skapa svårigheter för dockan att förstå, medan Kristian menar att dockan kan lära sig former genom att säga vad formerna heter och därför uppmanar han dockan att upprepa formerna efter honom. Rikard avbryter detta genom att påstå att ”en mus tänker inte på samma sätt som människor”. Kristian håller med om det och ger sin förklaring till vad han tror skillnaden beror på, nämligen att en mus måste hela tiden tänka ”på ost och att inte fastna i råttfällan”. Lisa bidrar med information om råttgift som finns på hennes gård, och då undrar Kristian ifall musen Julia tänker på råttfällan och råttgift. Att dockan tänker på detta ibland bevisar för Rikard att han hade rätt när han menade att ”en mus tänker inte på samma sätt som människor”.

Samtalet synliggör olika föreställningar om vad en mus behöver veta, kan förstå, klarar av att förstå samt vilka omständigheter som bidrar till detta. Rikard har en idé om att ”en mus tänker inte som människor” och därför föreslår han Markus att använda en enklare språklig variant i förklaringen av



former. Rikard uttrycker en medvetenhet om att språket i sig kan göra att det som sägs kan uppfattas som lättare eller svårare att förstå. Kristian i sin tur menar att dockan kan lära sig (förstå) genom att den upprepar efter honom, det som han själv kan. Vygotskij (1986) ser ordet som en språkhandling där andras ord tolkas och blir till inre språk och tänkande. I den ömsesidiga dialogen framträder språkets indikativa funktion som enligt Vygotskij innebär att tala om själva språket, alltså att tala om på vilket sätt vi beskriver, berättar och förklarar verkligheten. Nelson (1996) menar att för att skapa mening i tillvaron behöver barn med hjälp av språket ge uttryck för abstrakta fenomen, så som att tänka, mena, gissa, veta och tro samt hur de förstår att andra har känslor, avsikter och åsikter.

Då Rikard säger till Kristian ”men en mus tänker inte som människor” förklarar han inte vad han menar med sitt påstående. Menar han att en mus tänker på olika sätt eller att den tänker på olika innehåll? I slutet av dialogen mellan Kristian och dockan konstaterar Rikard igen: ”Jag sa ju att en mus tänker inte som människor”, vilket jag tolkar som att skillnaden i sättet att tänka mellan människor och möss beror på olika innehåll. Första gången när Rikard kommenterar vill Kristian lära dockan att säga former, och om formerna räknas till människornas värld kan inte en mus tänka på dessa, så som Rikard uttrycker det. Andra gången Rikard kommenterar förtydligar han att han har rätt eftersom råttfällan och råttgiftet räknas till mössens värld (vilket även bekräftas av musen Julia). Medan Rikard ser på skillnaden mellan människors och dockans tänkande avhängigt innehållet i respektive världar, ser Kristian på skillnaden utifrån en tidsaspekt – en mus har inte tid att tänka som människor för ”den måste tänka hela tiden på ost och att inte fastna i råttfällan”. Det framgår att barn uttrycker medvetenhet om att kunskaper kan relateras till olika behov och intresse, samt att språket har betydelse för hur man lär och förstår.

### *Kunskap finns i olika storlekar*

I samband med att Barbro läste kapitelboken om Klas Klättermus i Hackebackeskogen läste jag för barnen om örnen Örjan som var rädd för att flyga. Tanken med Örjan var att som i Klas Klättermus lyfta fram samarbetets betydelse mellan små och stora. Örjan är en kungsörn, störst av alla fåglar, men rädd för höjder och kan därför inte flyga. Kungsfågeln, den minsta av fåglar, hjälper och uppmuntrar Örjan tills han en dag lyckas med att flyga högt bland molnen. I Hackebackeskogen levde många smådjur i rädslan för att bli uppätta av de stora och måste därför skydda sig på olika sätt. Farmor

mus, till exempel, brukade dölja sig under ett paraply så att ugglan uppe i trädet inte kunde se henne. Improvisation används här med avsikten att barnen i dialogen med musen Julia kunde berätta hur de själva ser på relationer mellan stora och små.

Musen Julia/lärare kommer gående under ett litet paraply. Hon sjunger en sång ur Klas Klättermus.<sup>51</sup>

Lärare: Det är inte lätt att vara liten i skogen när det finns fåglar som kan äta upp mig.

Niklas: Men du, här finns inga fåglar

Lärare: Det känns skönt. Förresten, hörde jag att ni har läst en bok om en örn och en annan fågel.

Sara: Det är Örjan kungsörn och den andra heter också kungs.

Lärare: Kungsörn, har den en krona på huvudet?

Victoria: Nej, men den är bara stor

Rikard: Den är faktiskt störst av alla örnar

Lärare: Så det är skillnad mellan olika örnar?

Kristian: Jag tror att kungsörn heter så för att de bor i Kungs och vanliga örnar heter så för de bor här i Göteborg.

Lärare: Det visste jag inte.

Fredrik: Det är för att den är så stor (han sträcker ut båda armar) och då får den inte plats i ditt huvud.

Jonas: Men vet du, den andra fågeln är liten (visar med fingrarna), den kan du tänka på, den får du plats med.

I samtalet får dockan veta att en kungsörn inte har någon krona på huvudet utan att den är bara stor, vilket Rikard förtydligar med att ”den är faktiskt störst av alla örnar”. På dockans påståendefråga om skillnaden mellan örnar svarar Kristian på ett sätt som visar att till skillnaden kan räknas även hur han tror att örnar fick heta det de heter: ”kungsörn heter så för de bor i Kungs”. Och det visste inte dockan. Fredrik förklarar för dockan varför hon inte kunde veta – örnen var en stor fågel och därför fick den inte plats i hennes huvud och (underförstått) det som inte får plats i huvudet kan man inte heller veta om eller tänka på. Jonas hakar på Fredriks förklaring och erbjuder dockan ett alternativ och en möjlighet genom den lilla kungsfågels hanterbara storlek.

---

<sup>51</sup> Sångens text: ”När en liten mus ska ut och gå får hon se sig om så noga så, det finns många här i skogen som tycker att en mus till middag skulle passa de...”

Fredrik och Jonas uttrycker att det finns ett samband mellan musen Julias huvudstorlek och det som, på grund av detta, också blir rimligt för henne att kunna ta in och veta. I relation till dockans huvudstorlek får stora saker betydelsen av stora tankar och således kan inte stora tankar få plats i ett litet huvud. Musen Julias huvudstorlek betraktas här som en avgörande faktor för hur pojkarna föreställer sig att hennes tänkande fungerar, men också för vad de tror att hennes tänkande kunde handla om. Enligt Nelson (1996) är språket en förutsättning för utveckling av individens förståelsehorisont som utgör en form av sociala och kulturella föreställningar mot vilken individen tolkar och förstår världen. Nelson menar att kunskap och insikt om sina egna och andras mentala tillstånd uppstår i samspel och interaktion med andra där språket spelar en avgörande roll. Båda improvisationer speglar den polyfoniska principen som enligt Bakhtin (1981) innebär att i ett dialogiskt samspel mellan olika individer finns de som både motsäger varandra och kompletterar varandra och därmed skapar dialogens dynamiska element och spänningen mellan olika förståelse. Av dialogen framgår att barn har föreställningar om hur andra tänker och att kunskaper även kan relateras till huvudets storlek.

### *Kunskap syns och hörs*

Hela gruppen har varit på biblioteket och tittat på när barn från en skolklass spelade dockteater – en blandning av några H.C. Andersens sagor i en och samma föreställning. På vägen tillbaka till förskolan kommenterar Olof föreställningen genom att vända sig till mig.

- Olof: De kunde inte spela egentligen  
Mirella: Hur menar du?  
Olof: Såg du inte det?  
Mirella: Jo, jag tittade.  
Olof: Jag menar speltekniken, dockorna bara skakade och försvann.  
Mirella: Jag tror inte att de har övat lika mycket som vi.  
Olof: Det syns faktiskt och så pratade alla med varandra. Hörde du vad de sa?  
Mirella: Nej, inte riktigt.  
Olof: Nej, där ser du... men vi kan spela på riktigt.  
Mirella: Ja, det kan ni verkligen.

I den här dialogen betraktar och bedömer Olof en dockteaterföreställning mot bakgrund av egna kunskaper och erfarenheter. Han uppmärksammar

avsaknaden av spelteknikens regler (dockorna bara skakade och försvann) samt avsaknaden av rollfördelningen i förhållande till texten (alla pratade med varandra samtidigt). När jag påpekade att detta kunde bero på att de inte hade övat lika mycket som vi, håller han med mig genom att säga att det faktiskt syntes. Sedan säger Olof att barnen på Humlan kunde spela på riktigt, vilket jag bekräftade.

På föreställningen som vi nyss hade sett uttryckte flera vuxna i publiken att barnen som spelade var duktiga, vilket också våra barn fått höra många gånger, samtidigt som skillnaden mellan vårt spel och spelet som skolbarnen visade var märkbar. Olof funderade nog på detta, ville stämma av med mig och därför inledde vårt samtal. Hans övertygelse om att vi – barnen på Humlan, kunde spela på riktigt grundades bland annat på det som barnen fick höra från publiken efter att vi spelat föreställningen ”Draken söker en snäll saga”<sup>52</sup>. Det var brukligt med en frågestund då publiken kunde ställa frågor till dockspelarna. Medan barnpubliken oftast kommenterade det de tyckte var roligt i föreställningen, uppmärksammade vuxna barnens sätt att spela. En återkommande kommentar var att de spelade proffsigt. Efter att detta yttrades allra första gången, hade vi ett samtal dels om vad det betyder att vara professionell och dels om vad det innebär att spela professionellt. Olofs övertygelse om att vi kunde spela på riktigt grundades även på det arbete som speltekniken inneburit och som bidrog till att Olof, nu som publik, kunde upptäcka det som var otydligt i andras spel. Utifrån egna kunskaper i spelteknikens regler jämförde han det som barn från Humlan kunde tillsammans i förhållande till skolklassen vars föreställning vi såg. Genom att Olof och andra barn i gruppen approprierat spelteknikens regler, har den individuella och kollektiva kunskapsutvecklingen även medfört kompetensen att upptäcka, tolka och jämföra andras kunskaper.

## Kultur och kommunikation

Här illustreras hur barn i dialogen uttrycker vad det innebär att bli en sociokulturell varelse. Vidare illustreras hur barn använder språkets retoriska funktion för att påverka varandras omvärldsuppfattning, samt bildens medierande funktion för att åskådliggöra egna erfarenheter och önsketänkande.

---

<sup>52</sup> Förutom Humlans föräldrar och barn från Kastanjens förskola, bjöds barn och lärare från näraliggande förskolor och skolor. Föreställningen spelades sammanlagt sex gånger.

## *Rätt och fel*

I samband med att vi läste Klas Klättermus i Hackebackeskogen berättade musen Julia vid flera tillfällen att hon hade träffat Klas och att de var goda vänner. Det kom ett inbjudningskort till Julia där hon bjöds att komma på Bamsefars 50-årskalas. Med den här improvisationen hoppades jag få av barnen några förslag på vad som kunde vara en bra present till Bamsefar.

Musen Julia/lärare kommer på lilla scenen bärande på ett litet paket.

Lärare: Kan ni tänka er, jag har fått ett paket. Det står Julia på det (hon öppnar paketet). Nämen, titta ett halsband av pärlor!

Kristian: Det är säkert från Klas för han är kär i dig, för han vill att du ska vara fin.

Lärare: Det står inte från vem presenten är (vänder på omslagspappret). Kanske kunde Bamsefar få det istället när han fyller år.

Olof: Inte ett sådant, det är en tjejpresent.

Kristian: Han kan visst få det, Bamsefar gillar pärlor.

Filippa: Men jag tror att presenten är från Klas till Julia.

Lärare: Kanske det. Jag tycker att Klas är jättetrevlig. Men Bamsefar...

Alex: Men du ska veta att han tar nötter från Kurre ekorre.

Peter: Ja, och han har ätit HELA tårtan och Mårten hade inget och hans farmor skulle komma.

Alex: Han frågade inte Kurre, så får man inte göra.

Victoria: Klas är inte trevlig hela tiden när han tar nötter.

Lärare: Det där låter inte bra.

Alex: Tycker du om honom då?

Lärare: Jag måste tänka lite först innan jag svarar.

Alex: Tänk innan du går.

(Julia går fram och tillbaka på scenen.)

Lärare: Så här tänker jag ... att Klas gör också bra saker och det som ni berättar är saker som inte är bra. Jag ska prata med Klas om det som inte är bra.

Alex: Okej då.

Samtal mellan barn och dockan handlar inledningsvis om vad som uppfattas som manligt och kvinnligt för att därefter lyfta fram ett etiskt dilemma när det gäller individens dåliga handlingar kontra att bli omtyckt. När det gäller föreställningar om vad som innebär att vara manlig respektive kvinnlig, framgår det att ett pärlhalsband kan ges som ett uttryck för kärlek från musen Klas till musen Julia, men att samma pärlhalsband inte kan ges som present

till björnen Bamsefar, eftersom det är en tjejpresent. Vändningen i samtalet kommer i och med att Alex påpekar för Julia att Klas hade gjort något man inte fick göra och Klas som en trevlig person blir ifrågasatt. Kan han vara trevlig när han tar nötter från Kurre ekorre och äter upp musen Mårtens tårta? Eftersom man inte får göra så och Klas redan har gjort det, undrade Alex ifall Julia tyckte om honom (med tanke på det hon fått veta). Julia behövde tänka först innan hon svarade och Alex sätter gränsen för hennes tänkande genom att säga: ”tänk innan du går”.

Julia svarar inte direkt på frågan som Alex ställde, utan förklarar istället hur hon ser på saken och vad hon tänkte göra när hon träffar Klas, vilket Alex accepterar. Barnens uppfattningar uttryckta i samtalet med dockan återspeglar delvis deras sätt att agera i förskolans vardag. Till exempel Olof är den som i vardagen betonar och hävdar vad som gäller för olika kön. Han imponeras av sin pappas arbete där ”tjejer inget hade att hämta”, men också av att arbetet kunde vara farligt och därför bara var ”för riktiga män”. Kristian, som argumenterar bestämt för Bamsefars eventuella present genom att påstå att ”Bamsefar gillar pärlor” tycker själv om att klä ut sig, bära smycken och gör ofta pärlhalsband till Filippa. Kristian och Filippa brukar stötta varandra, så även i det aktuella samtalet då Filippa håller med om att Julias present är från Klas. Alex fråga till Julia ifall hon tyckte om Klas (trots det hon fått veta) skulle kunna vara till viss del hans egna funderingar – om att bli omtyckt trots det han råkat göra. Alex hamnade ofta i situationer där saker utvecklas åt fel håll och några dagar tidigare hade han sparkat sönder en fönsterruta på förskolan, vilket orsakade stor uppståndelse. Peters påpekande om att Klas hade ätit upp (hela) Mårtens tårta återspeglar inte alls den turbulens som handlingen förmodligen betytt för hans rättvisetänkande. Under tiden som Peter satt vid mitt bord var det han som bevakade att alla tog rättvist mycket mat, alltså exakt lika mycket, annars var det ”jätteorättvist”.

Enligt Säljö (2000) föds barn in i interaktiva och kommunikativa förlopp i vilka perspektiv på, och förhållningssätt till omvärlden redan finns inbyggda. Genom delaktighet och socialt samspel blir barn indragna och införlivade i kommunikativa förlopp i vilka etiska värderingar medieras och eftersträvas på olika sätt (Johansson, 2007). Med språkets hjälp konstrueras och utvecklas barns föreställningsvärld och barn tillägnar sig kulturellt existerande sätt att tänka och handla i ett socialt samspel. Exempelvis kommer detta till uttryck när barn samtalade om Bamsefars eventuella present. Språkets kommunikativa funktion innehåller enligt Vygotskij (1986) även en självreglerande och självdisciplinerande dimension. I den beskrivna

improvisationen kommer detta till uttryck när barn samtalar om det som man inte får göra, vad som kännetecknar ett otrevligt beteende samt vikten av att dela med sig.

### *Att bry sig*

Detta exempel beskriver hur en från början planerad aktivitet, en återkommande sångsamling med dockan Karl Oskar, förvandlats till en improvisatorisk dialog på grund av barnens engagemang för flickan Tummelisa, bortrövad från sitt hem. Då den tänkta sångsamlingen ”kom av sig” i själva inledningen är min bedömning att det som utspelade sig istället, motsvarar en improvisation mellan dockan och barnen. Grodan Karl Oskar brukar alltid inleda sångsamlingen med en sång som handlar om honom själv och därefter brukade barnen sjunga en annan sång. Aktiviteten handlar om att dockan och barn byter sånger med varandra, vilket inledningsvis också var mitt syfte.

Grodan Karl Oskar/lärare hoppar upp på lilla scenen, bugar och ska precis börja sjunga sin sång.

Olof: Känner du den dumma grodan som har tjuvat Tummelisa som är ett litet barn?

Lärare: Nej jag känner inte den grodan, men vad är det som har hänt?

Anton: Vet du inte det? Hon har blivit tjuvad.

Amanda: Det heter inte tjuvad, det heter kidnappad.

Alex: De tog henne på natten och då tjuvar man, då har de tjuvat henne.

Filippa: Och kidnappar gör man på dagen när alla kan se och så kör man iväg i en bil.

Kristian: Man vet att man är kidnappad för då är man vaken.

Markus: Tjuvar gör man på natten, det står i tidningen.

Paula: Och tjuvar kommer när man är på semester.

Lärare: Man får aldrig ta andras barn, inte när de sover och inte när de är vakna.

Olof: Kan inte du ringa alla grodor och berätta om den dumma grodan?

Lärare: Det kan jag göra.

Det som hände i sagan om Tummelisa var viktigare att samtala om än att byta sånger med grodan Karl Oskar. Olofs fråga till dockan ifall han kände ”den dumma grodan”, uttryckte en förväntan på att dockan självklart visste att vi läste sagan om Tummelisa men också förväntan på att den kände till vad som händer i en viss saga där andra grodor var inblandade. Antons förvåning över

att dockan inte visste vad som hade hänt, tyder också på att Anton tog förgivet att dockan borde ha vetat att Tummelisa ”blivit tjuvad”, av en annan groda, dessutom. Att Olof ställer frågan innan dockans sång började, vittnar om att det måste ha varit viktigt för honom att få svar. Genom att samtala med dockan innan den påbörjat sin sång bröt Olof en ritual som han i vanliga fall var noga med att upprätthålla när andra barn glömde av sig. Men den här gången var det alltså inte viktigt. Olofs uppmaning till dockan att ringa andra grodor pekar på att han tillskriver dockan handlingsförmåga men tar också förgivet att dockan känner andra grodor, vilket innebär att dockan tilldelas även sociala egenskaper. Förutom att barn visar att de kan välja bort det roliga inslaget med grodan Karl Oskar när det finns annat som upplevs som viktigare att ta reda på och att reda ut, uttrycker barn indirekt att dockan betraktas som en del av förskolans sammanhang då den förväntas veta och känna till vad som pågår i barngruppen – även när detta sker vid sidan om deras gemensamma sångsamlingar. I jämförelse med föregående exempel uttrycks inga explicita värderingar i barnens samtal om Tummelisa. Barns diskussion som handlar om olika sätt som hon blev bortrövad på, och av vilket det framgår att barn relaterar till det som förmedlas via media, tolkar jag som ett sätt att bry sig.

Enligt min mening uttrycker barn implicit önskan om att vilja hjälpa Tummelisa. Då dockan i egenskap av en groda förmodas kunna hjälpa med eventuella kontakter, och barn självmant avstår från en omtyckt aktivitet, tolkar jag det som att barn berörs av Tummelisas situation och vill agera på något sätt. Inledningsvis undrar Olof ifall dockan känner ”den dumma grodan som har tjuvat Tummelisa som är ett litet barn?”. Enligt Johansson (2007) är utgångspunkten för omsorg att barnen erfar att den andre på något sätt behöver stöd. Grodan är ”dumm” eftersom att ”tjuva” ett litet barn, är en dålig handling. Antons förvåning över att dockan inte känner till vad som hänt, tyder på att händelsen berör även honom. Barns agerande uttrycker omsorg och avser barns sätt att bry sig om andras väl och enligt Johansson (2007) ”Grunden är en öppenhet för och förståelse av andras situation och ibland även strävan att förändra, i syfte att förbättra för andra.”(s.118). När Olof avslutningsvis önskar att dockan ska ringa alla grodor och berätta om ”den dumma grodan” tolkar jag det som ett försök att hjälpa Tummelisa.

Betraktat ur Malkins (1977) perspektiv och formens förutsättningar för att uppnå en visuell dialog, tydliggörs i improvisationen formens betydelse i sammanhanget, det vill säga att dockan i form av just en groda blev den utlösande faktorn för innehållet i dialogen. Den visuella dialogen uppnåddes

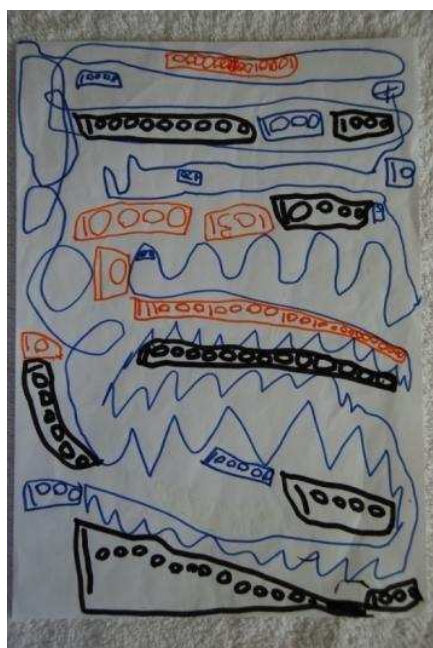


således av dockans yttre form och identitet i kombination med att ”barnen tycks placera sig mentalt nära den andres horisont” (Johansson, 2007, s. 118), det vill säga Tummelisas.

### *Barn berättar till teckningar*

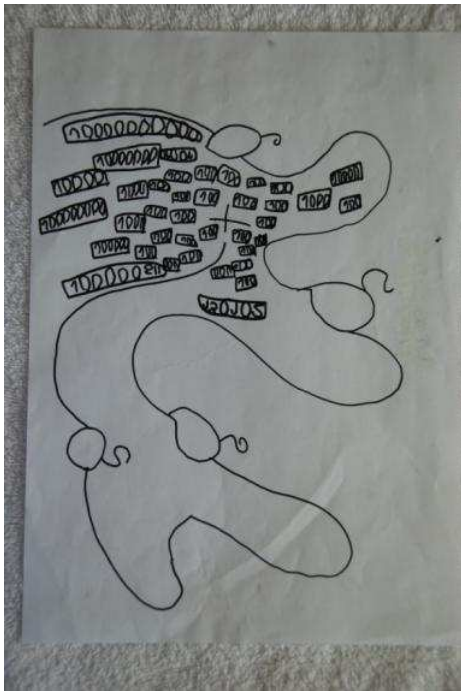
Barns teckningar som presenteras här föreställer barns berättelser i form av bildepisoder, och är avsedda för häxan Hildur, musen Julia och formdockorna. Teckningar ”Skattkartan 1 och 2” handlar om pengar som häxan Hildur skulle hitta, och kan härledas till en händelse då barn frågade Hildur ifall hon var en rik häxa, men tyvärr, var hon inte det. Teckningen ”Ett värdast halsband” är avsedd för musdockan Julia som en present att titta på, och ritades i samband med att Julia fick ett riktigt halsband i present. Motivet till teckningen ”Formdockorna ska titta på djur” fick Peter efter att ha själv varit i en djurpark. ”Hildur och former” är en teckning som beskriver hur arbetet med formdockorna inledningsvis introducerades för barn, nämligen med att Hildur skickade en stor svart säck fylld med olika formbitar. ”Till Julia” är en serie av teckningar som uttrycker barns omsorg och önsketänkande när det gäller musen Julias lek- och boendemiljö, men på samma gång också förmedlar barns uppfattningar om vad en bra lek- och boendemiljö innebär.

### ”Skattkartan 1”



Niklas frågade mig om Hildur gillade skattkartor och ifall hon skulle bli glad om han ritade en skattkarta till henne, vilket jag trodde att hon skulle bli. När Niklas kom med sin skattkarta undrade jag hur den skulle förklaras för Hildur – han pekade på siffrorna och sa: ”Säg till henne att allt som är ettor är pengar och nollor efter ettor är mycket pengar.”

## ”Skattkartan 2”



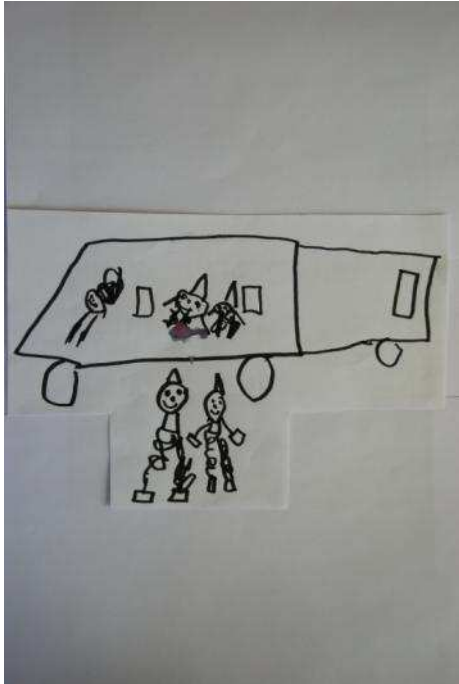
Jonas undrade ifall det var sant som Niklas hade sagt att Hildur samlade på skattkartor. Det var sant svarade jag och Jonas ville också rita en karta. Jonas förklarade sin skattkarta så här: *”Det är till Hildur och det finns fyra hemliga rum där bara hon kan sova när hon blir trött att leta efter skatt. Först finns ingen skatt så folk tror att det finns inget att hitta, och så går de hem ... men då blir de lurade för om man går långt inne i tunneln då finns det skatt, hundralappar och tusenlappar. Men det hittar Hildur.”*

## ”Ett värdast halsband”



I samband med att musdockan Julia fick ett halsband i present ville Kristian att hon också skulle få en teckning av ett halsband som man bara fick titta på och som fanns på TV. Hans beskrivning: *”Röda streck är röda laserstrålar så om man lägger handen in, så piper det för det är ett värdast halsband i en monter. Vissa strålar kan brännas som manet, andra bara piper.”*

”Formdockorna ska titta på djur”



Peter berättade att han hade varit i Borås djurpark i helgen och undrade om det fanns en djurpark på formplaneten där formdockorna bodde innan de kom till Humlan. Jag visste inte hur det var med detta sa jag, men däremot att det finns många djurparker i världen och att alla är olika. Samma dag ritade Peter teckningen till mig som han först ville ha uppsatt på anslagstavlan, med följande text: *”Peter kör buss 5 till djurparken i Borås och formdockorna ska titta på djur.”*

”Hildur och former”



Filippa hade ritat en teckning som Hildur skulle klistra in i sin komihågbok så att hon kunde komma ihåg vad hon gjorde när hon var på Humlan. På teckningen bredvid Hildur finns *”ett bord med Hildurs experimentbok, en likadan som finns i Harry Potter filmen, fast hans bok är farlig men inte den här. Under bordet finns en sax som kan själv klippa olika former och under saxen finns en väska där Hildur har redan färdiga former till barnen på Humlan. Det är rektangel, triangel, spiral, kvadrat, cirkel och stjärna.”*

## ”Till Julia”

Victoria, Filippa och Kristian sitter vid ritbordet och ritar till musen Julia.

Victoria: Kristian varför har du ritat ritpapper till Julia, här i lådan finns papper om hon vill ta.

Kristian: Men de papprena är för oss.

Victoria: Men hon får ta för fröknarna hon behöver inte så många.

Kristian: Nej, men våra ritpapper är för stora för Julia. Hon kan inte bära så stora papper så jag har ritat små.



Bild 1 (från Kristian)  
*Papper till Julia att rita på.*



Bild 2 (från Kristian)  
*Julias lekrum*  
*1. ett trollspö ifall hon vill leka ängel eller fe. 2. leksakståg som hon kan sitta i, ett sådant har min pappas kompis, det är gammalt som man hade förr i tiden. 3. säng och rutschkana så hon kan leka.*

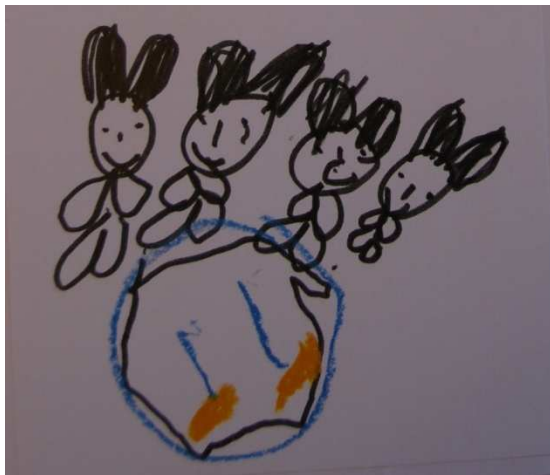


Bild 3 (från Victoria)  
*Julia när hon fyller år och hennes kompisar, och tårtan med ljus för det ska man ha på kalas.*

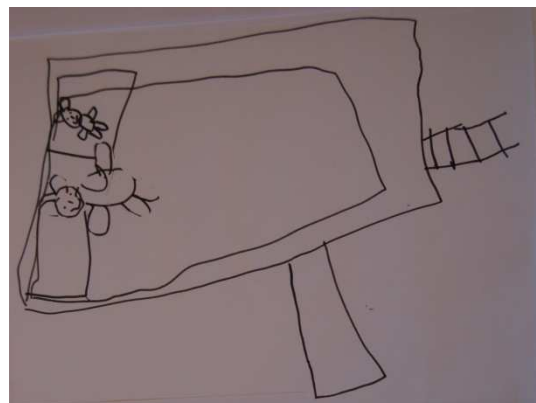


Bild 4 (från Victoria)  
*Julias våningssäng och hennes nallar på kudden så hon inte känner sig ensam.*



Bild 5 (från Filippa)

*Ett sådant hus tror jag att Julia skulle gilla att bo i för här kan hon göra roliga saker. Det är bättre att bo så här än i ett hål i skogen. Hälsa henne det att jag tycker det.*

1. dörr, 2. spis och ugn, 3. matbord, 4. balkong, 5. lampa och säng, 6. steg upp till vinden, 7. vind, 8. lian, 9. skorsten, 10. studs matta.

## Sammanfattning

Det framgår av resultatet att dockans kommunikativa potential i medieringsprocessen framträder genom att barn relaterar till dockan som subjekt utifrån erfarenheter från olika sociala samspel, media, litteratur och det egna vardagslivet. I samspel med dockan utvecklar barn delaktighet och gemensamma kunskaps- och lärandeprocesser samt uttrycker kulturellt existerande sätt att tänka och handla. Innehållet i barnens teckningar åskådliggör hur deras erfarenheter från andra kontexter införlivas i förskolans verksamhet. Änggård (2006) betraktar barns bildskapande som ett sätt att göra barndom. Av barns teckningar till dockor framgår att barn har föreställningar om hur de önskar påverka och förändra dockans tillvaro. Genom att barn betraktar dockans tillvaro utifrån sitt eget perspektiv, speglar och uttrycker deras teckningar dels hur de uppfattar sin egen omvärld, dels hur de tror och önskar att denna värld skulle kunna fungera för dockan att vistas i. Med sina teckningar konstruerar barn och för fram dockans perspektiv i kombination med det de själva anser att dockan ska kompletteras eller kompenseras med.

## Tredelad relation och kommunikativa processer

I detta avsnitt behandlas dockans kommunikativa potential utifrån lärarens roll i relationen mellan docka och barn, och i förhållande till kommunikativa processer som genererar kreativa handlingar och nya verksamheter. ”Tredelad relation” avser de relationer som utvecklas i kommunikationen mellan tre parter – jag själv/lärare, dockan och barn, och innebär ett sätt att delta, skapa och utveckla gemensamt kunskap i sociala läroaktiviteter. I det här fallet utgår kommunikationen från ett gemensamt objekt – dockan, och dockans agerande i olika situationer. Den tredelade relationen mellan lärare, docka och barn handlar här om föremålets subjektivering, objektivering (Leontiev, 1977) och meningsskapande i utbildningskontexten. Vygotskij (1986) betraktar utbildningsprocessen som en deltagandeprocess och ett samspel i vilket utbyte mellan spontant och vetenskapligt begreppstänkande utvecklas i en ”ömsesidig assistans” genom växelverkan mellan de involverade. Det framgår av resultatet att den gemensamma dialogen i en tredelad relation skapar situationer som för läraren innebär oväntade kommunikativa vändningar och riktningar. Det framgår också att sådana situationer medför och innehåller både möjligheter och begränsningar för lärarens agerande, utifrån att situationen ”föder agerandet” (Claesson, 2004). Med det menar Silwa Claesson att läraren i första hand förhåller sig till situationen mot bakgrund av tidigare upplevelser och erfarenheter. Läraren förhåller sig till situationen som aktivt inbegripen och därför gör något spontant, omedelbart och oreflekterat. I det här fallet agerar läraren utifrån ett oreflekterat förhållningssätt till en viss dockas trovärdighetsgränser i samspelet med barnen, samt mot bakgrund av tidigare erfarenheter. Nämligen att det improviserade, oförutsägbara i dialogen mellan dockan och barn, lätt kan leda till att läraren, trots sin initiala intention att inte göra det, ändå ”tar över” kommunikationen.

Först behandlas tredelad relation genom illustration av olika situationer i vilka lärarens agerande betraktas ur en kritisk infallsvinkel. Därefter behandlas tredelad relation i förhållande till olika samspel som uppstår i växelverkan med dockan och av vilka det framgår att tredelad relation genererar individuella och kollektiva handlingar, samt igångsätter nya kommunikativa processer. Dockans kommunikativa potential utifrån tredelad relation och kommunikativa processer beskrivs i två övergripande tema: Lärarrollen och kommunikation samt Kreativa handlingar och nya verksamheter.

## Lärarrollen och kommunikation

Här illustreras dockans kommunikativa potential och lärarens användning av dockan med utgångspunkt i en kritisk självgranskning. Avsikten är att i situationer som ställer olika anspråk på lärarens agerande och förhållningssätt, undersöka dels hur dockans subjektivering och objektivisering skiftar i en tredelad relation, dels hur detta kommer till uttryck i kommunikationen. Avsikten är också att eventuellt upptäcka vilka alternativa kommunikativa förhållningssätt och handlingar kunde varit möjliga mellan lärare, docka och barn istället.

### *Att vara speciell*

Vi är ute på gården och jag sitter på bänken. Paula kommer och sätter sig bredvid mig.

- Paula: Bor Hildur här varje dag?  
Mirella: Nej, det gör hon inte.  
Paula: Tror du att hon kommer ihåg mig?  
Mirella: Ja det tror jag.  
Paula: Jag kan rita en teckning till henne så hon vet att det är från mig.  
Mirella: Hon blir säkert glad för din teckning.  
Paula: Jag vet att hon gillar roliga saker som är lite äckliga.  
Mirella: Ja, hon är en lite speciell häxa.  
Paula: Jag är också lite speciell.  
Mirella: Hur menar du?  
Paula: Du kände mig när jag föddes innan du kom till Humlan och du kände Hildur innan du kom till Humlan.  
Mirella: Det är faktiskt som du säger.  
Paula: Därför är jag också lite speciell.

Paula hade hög frånvaro i sin förskolevistelse vilket gjorde att hon missade en stor del av det som pågick i gruppen. Hon uttryckte detta genom att fråga ifall Hildur bodde på Humlan varje dag och ifall Hildur kom ihåg henne. Hennes önskan att rita en teckning till Hildur skulle visa att hon, Paula, också var en i gruppen. Paulas förklaring om varför hon själv betraktade sig som lite speciell är originell och rimlig ur hennes perspektiv. När jag hösten 2004 började på Humlan, och det visade sig att där fanns en flicka som hette Paula, berättade jag för barnen att en av mina dockor heter också Paula. Efter ett tag, och i samband med att Paulas mamma kom till förskolan, visade sig att vi kände

varandra från den tid då jag arbetade i en klass där Paulas storebror gick. När hans lillasyster Paula föddes, föreslog han att jag skulle göra en ny docka som kunde heta samma som hans syster. Och så blev det – jag gjorde en clowndocka som fick heta Paula. Den allra första gången som flickan och jag ”träffades” var när pojkens mamma kom till klassen och visade den några veckor gamla Paula. Eftersom jag inte kände Paulas pappa, och det oftast var han som hämtade henne i förskolan, tänkte jag aldrig på att just hon kunde vara just den Paula. När det hela blev allmänt känt fick jag också visa clowndockan Paula i samlingen. Därefter underströk Paula i olika sammanhang sin egen betydelse i relation till dockan som jag gjort.

Det är intressant hur olika vi uppfattade vad det kunde innebära att vara speciell. När jag sa att Hildur var en speciell häxa menade jag att hon var udda med tanke på att hon gillade läckra äckligheter, det som Paula mindes som ”roliga saker som är lite äckliga”. För Paulas del, att vara speciell, innebar detta att vara särskild på ett positivt sätt. Genom att hon upptäckte gemensamma drag mellan Hildur och henne själv i jämförelse med andra barn på Humlan, och i relation till mig (Hildur var inte där varje dag i likhet med henne själv, och jag kände de båda innan jag började på Humlan) hade hon tillräckligt med ”bevis” för att själv kunna betrakta sig som lite speciell.

I dialogen med Paula fick jag ta del av hennes perspektiv på mellanmänskliga relationer men också av hennes syn på vad som kunde betraktas som betydelsefullt i en relation. Efter upptäckten att Paula och jag träffats och ”kände” varandra sedan tidigare, tydde sig Paula mer till mig än till mina kollegor och inför andra barn klargjorde hon ofta att jag var *hennes* fröken. Clowndocka Paula som för övrigt aldrig deltog i någon aktivitet i förskolan, tilldelades successivt särskild betydelse enbart av orsaken till sin tillblivelse. Då Paula upptäckte att hon, i förhållande till andra barn, kunde betrakta sig som ”speciell” i förhållande till mig, fick dockan ett symbolvärde i sammanhanget. Med tanke på att inga andra barn i gruppen (av mig) fått en docka tillverkat efter sig, objektiviserar Paulas behov att markera vår gemensamma relation när hon åberopar och hänvisar till dockans fysiska existens. Känslan av att vara lite speciell objektiviserar och symboliserar i dockans form.



### *Att sakna svar*

I samband med genomgången av texten i sången ”Veckans dagar”<sup>53</sup> försökte barnen och jag avgöra om det verkligen var möjligt att, som det sägs i sången, göra ingenting en hel dag. Samtalet utvecklades till en undersökning av innebörden i begreppet ”att göra” på flera olika sätt – i förhållande till föräldrarnas görande på arbetet och i hemmet, barnens görande i förskolan och hemma, samt kroppens görande. Denna improvisation var tänkt att vara en fortsättning av sångens genomgång, nu med fokus på torsdag då man enligt sångtexten, ska sitta i tankar. Jag hoppades att barnen skulle ge några förslag på vad dockan kunde tänka på när den ”sitter i sina tankar”.

Musen Julia/lärare kommer på lilla scenen och sjunger hela sången om veckans dagar.

Lärare: Det är onsdag idag och i morgon är det torsdag. Då ska jag sitta i tankar fast jag vet inte hur jag ska göra det, och vad jag ska tänka.

Filippa: Man sitter inte i tankar för det är ingen stol, man tänker med hjärnan.

Kristian: Hjärnan är den viktigaste muskeln för man kan få idéer där. Hjärnan är mest värdast. Och olja också.

Victoria: Hjärnan är gjord av järn.

Markus: Nej av leran, det har jag sett på TV.

Filippa: När jag gjorde min skiss för robotdockan då såg jag den i min hjärna.

Lärare: Nu vet jag bättre vad jag kan göra på torsdag.

Peter: Din hjärna är så liten så du nästan inte behöver den.

Lärare: Det säger du ... jag tror att jag behöver min hjärna.

Alex: Men du klarar dig att tänka lite för du är en liten mus Julia för då kan du vara som barnmus.

Det framgår av samtalet att tänkande uppfattas som något som pågår och finns i hjärnan – man ”tänker med hjärnan”, ”man kan få idéer där” men också se sin ”skiss för robotdockan inne i hjärnan”. Hjärnan värderas som ”den viktigaste muskeln” och ”mest värdast”. Vad hjärnan är gjord av finns delade meningar om – medan Victorias förklaring grundas på ordets uttal och liknelsen, menar Markus att det som han såg på TV är den rätta förklaringen. Att dockan nästan inte behöver sin hjärna eftersom den ändå är så liten, kompletteras av Alex förslag att dockan klarar sig med att tänka lite eftersom den är en liten mus och kan då vara som barnmus.

---

<sup>53</sup> Sångens text: ”Måndag gör jag ingenting, tisdag ser jag mig omkring, onsdag går jag runt och vankar, torsdag sitter jag i tankar, fredag gör jag vad jag vill, lördag stundar helgen till.”

När Kristian säger att hjärnan är viktigast och därefter tillägger ”och olja också” är frågan hur oljan kommer in i bilden? En möjlig förklaring skulle kunna vara att han hade fångat upp oljans ”status” till exempel genom nyheter på TV, eftersom det som sägs om oljan oftast anknyter till oljans värde i relation till annat, exempelvis priset på bensinen eller att bilåkande blir dyrare. Detta tyder på att barn är mottagliga för, och tar till sig samhällsfrågor via media. Alex menar att dockan klarar sig med att tänka lite för då kan hon vara som barnmus. En möjlig förklaring till det som Alex föreslår kan vara de situationer i vilka småbarnens handlingar kopplades till förmåga att inte kunna tänka mycket. Till exempel i konfliktsituationer på gården förklarades små barnens handlingar ofta med att små barn inte förstår vad de gör, att de små inte tänker som de stora eller så tänkte de små på sitt lilla sätt. Även i andra situationer förklarade småbarnens handlingar genom att hänvisa till deras tänkande och då ett tänkande som (ännu) inte fanns. Hur blev just det förklaringsargumentet mest användbart? På vilket sätt skulle småbarnens handlingar kunna förklaras och beskrivas om man inte hänvisade till deras (o)förmåga att tänka?

I den beskrivna improvisationen säger dockan inte mycket i likhet med några andra improvisationer, exempelvis under rubriken Kunskap och lärande i kapitlet om Mediering. Förutom att syfte med improvisation som en kommunikativ form är att uppmuntra barns samtal med dockan eller med varandra, är improvisation också en form där det som utspelar sig växer fram under tiden samtalet/aktiviteten mellan de inblandade pågår. Detta innebär att en lärare, ifall den håller i dockan, ges tillfälle att utveckla och utmana barns tänkande och föreställningar.

Musen Julia utmanade inte barnen i det här fallet. Enligt Pokrivka (1976) och Glibo (2000) ska dockans trovärdighetsgräns inte överskridas. Alltså, vilka gränser kan tänkas vara trovärdiga för en musdocka? Eftersom det inte existerar någon generell gräns, skapas den i regel av dockspelaren själv och här framstår dockan som handlingsbegränsad. Av studiens empiri framgår det att just musdockan Julia kunde, och skulle ha varit djärvare, mer nyfiken och till och med provocerande i samspelet med vissa barn. Men det var den inte. Att som lärare vara bakom scenen och vara en docka kan innebära befriande anonymitet men också, som i det här fallet, en begränsning orsakad av dockans subjektivering från min sida. Även om improvisation som en form kan vara svårbalanserad framstår det tydligt för mig, att jag låste dockan i mina egna föreställningar när det gäller vad som är rimligt för en mus att göra och att vara. Min osäkerhet uttryckt genom dockans agerande

kan till en viss del förklaras utifrån erfarenheten att en improvisation, lätt kan förvandlas till en aktivitet där läraren tar över initiativet och barn anpassar sig till situationen. En sådan situation ville jag inte hamna i. Men hur kommer det sig att musen Julia rent allmänt hade svårt att hävda sig i vissa situationer? Som jag förstår dockans agerande efter analysen, berodde dockans osäkerhet i samspelet med barnen till stor del på spänningsförhållandet mellan dockans grundläggande beskaffenhet (att vara en mus) och de egenskaper som den, på grund av det, fick av mig i kommunikationen med barnen. Eller rättare sagt inte fick av mig i kommunikation med barnen. Tolkningen och upplevelsen av ett konstverk, beror enligt Vygotskij (1971, s.203) på "det estetiska verkets utomestetiska materiella givenhet". Enligt Vygotskij tolkar betraktaren verkets estetiska individualitet i dess sociala och historiska aspekt. Med andra ord, lärarens föreställningar angående vad en docka skulle kunna vara, påverkas omedvetet av dess faktiska kulturella och sociala givenhet. Till exempel kan parallellen dras till häxan Hildur som, när hon ställdes inför oväntade frågor och påståenden, bemötte dessa på ett helt annat sätt eftersom hon *är* en häxa. Av studiens empiri framgår det tydligt att musdockan Julias egenskaper inte lyckades överskrida dockans faktiska kulturella och sociala givenhet. Musdockans omedelbara agerande kan således betraktas som ett uttryck för min oreflekterade tolkning av dockans kommunikativa förutsättningar. Med andra ord, subjektivering av en docka i kombination med dockans grundläggande beskaffenhet kan skapa motsägelsefulla situationer i vilka läraren begränsar dockans agerande och förmågan att utmana barns tänkande och föreställningar.

### *Att missa utmaningar*

Vi är ute på gården. Linnéa och Filippa kommer till mig och Barbro och klagar på pojkarna som jagade dem, trots att flickorna inte ville bli jagade och hade sagt ifrån. Nu ville de att vi skulle säga åt pojkarna. När Olof, Alex och Markus kommer till oss påstår samtliga att de inte hört att flickorna sagt ifrån och menar att de bara ville skoja när de sprang efter dem. Då vänder sig Linnéa till Olof och säger: "Ni ska vara som Sture. Han hoppar aldrig på den som inte vill." "Okej då", svarar Olof.

Spindeln Sture, en marionettdocka, tyckte om att hoppa på barnens fötter, händer, huvud, mage, rygg och på andra delar av kroppen. Inför varje hopp frågade jag/Sture varje barn om han fick hoppa på till exempel någons fötter och barnet kunde svara antingen med: "Du får hoppa på mina fötter" eller "Du får inte hoppa på mina fötter". Barnens svar varierade dels beroende

på deras önskan om att få kontakt med spindeln, dels beroende på hur de kände sig för stunden då frågan ställdes.

I det första fallet handlade det om att flera barn (från början) inte ville ha någon kontakt med spindeln och bli ”påhoppade”, även om de hade roligt av att titta på när andra barn blev det. Efter ett tag ändrade några av dessa barn sin inställning, medan fyra barn (av hela gruppen) aldrig ville ha någon fysisk kontakt med dockan.

I det andra fallet kunde barnens svar variera från situation till situation och därför, med tanke på att ett ”du får” svar ena dagen mycket väl kunde bli ett ”du får inte” svar dagen därpå, togs inga svar för givna. Det kunde till exempel hända att dockan ena dagen fick hoppa på någons händer men inte på huvudet. Dagen därpå kunde det vara tvärtom, och då gällde alltid det senaste svaret. Ett nej var ett nej. När Linnéa sa till Olof att pojkarna skulle vara som spindel Sture menade hon att hennes och Filippas önskan om att inte bli jagade skulle tas på allvar och respekteras – på samma sätt som dockan brukade göra.

Jag förhandlade aldrig med barnen om deras svar till dockan eller försökte påverka deras svar. Däremot försökte vissa barn förhandla för dockans räkning. De barn som brukade säga ja till allt som dockan frågade om, var i regel de som försökte få andra barn att ändra sig och därmed också ändra på sitt svar. Jag kan tänka mig att de som hade roligt ville att också andra barn skulle få det, och därför försökte övertyga dem som var avvaktande, genom att säga att dockan inte var farlig. Då detta inte gav resultat menade de, som nästa steg, att dockan kommer att bli ledsen om den inte fick hoppa på dem.

I samband med analysarbetet restes några frågor angående barnens sätt att argumentera och mitt eget sätt att bemöta deras argumentation. Varför hade vissa barn svårt att acceptera att dockan inte fick hoppa på någon annan, när dockan själv accepterade att den inte fick göra det? Hur kommer det sig att de som inte ville ha kontakt med dockan hade svårt att argumentera för sitt beslut? Kunde jag själv ha agerat på ett annat sätt än jag gjorde? Barnens första övertalningsvariant (att Sture inte var farlig) tyder på att de barn som gillade kontakten med dockan till viss del kunde acceptera att andra barn inte gjorde det, eftersom de trodde att de som var tveksamma, också var rädda. De försökte övertyga genom att skratta mycket när dockan hoppade på dem, eller att under tiden påpeka att dockan inte var farlig, bara rolig.

Argumentet att Sture inte var farlig bemötte jag med en förklaring att man kunde känna olika känslor när det gällde spindlar och därför också hade

rätt att bestämma ifall man ville ha kontakt med Sture eller inte. Jag borde ha problematiserat deras argument, till exempel genom att fråga vad det innebär att någon eller något är farligt. Hur tänkte de som gillade Sture om detta, och hur tänkte de som avvaktade? De barn som inte ville ha kontakten med dockan blev förvisso respekterade för sitt beslut, men de fick inte möjlighet och inte heller någon uppmuntran från min sida att förklara vad som fanns bakom deras beslut.

Den andra övertalningsvarianten (att Sture blir ledsen) tyder på att barn som gillade dockan hade svårt att acceptera att andra barn kunde uppfatta den på ett annat sätt än de själva, vilket uttrycktes i deras förväntan på att trots att flera barn inte ville, skulle de ändå ”ställa upp”, annars blev den ledsen. Det verkade som att det för vissa barn inte räckte att dockan hade roligt med de flesta barn i gruppen, utan de ville att dockan skulle få ännu fler roliga hopp, även om detta mer eller mindre behövde tvingas fram med hjälp av påståendet att den skulle bli ledsen annars. Påståendet syftade till att förmå barnet som detta riktades mot, att stå tillbaka med sina egna känslor till förmån för dockan, så att den kunde få ännu roligare än den redan hade.

Det intressanta är att ingen av barnen undrade ifall dockan verkligen skulle bli ledsen om den inte fick hoppa på alla barn, och att inget av barnen ställde en sådan eller en liknande fråga, vare sig till dockan eller till mig. Påståendet att Sture skulle bli ledsen bemötte jag genom att svara att Sture aldrig blir ledsen när barn säger hur de vill ha det. Jag kunde föreslagit för dem som ”visste” att Sture blev ledsen, att förklara för oss andra hur de visste det, och varför de trodde att han skulle bli ledsen när han inte fick hoppa på den som inte vill det. Jag kunde utmanat hela gruppen genom att fråga: Hur roligt kan det vara att hoppa på någon som inte ville bli ”påhoppad”? Hur tänker ni om dem som väljer att inte ha roligt på samma sätt som andra? Får man lov att inte vilja ha roligt, egentligen?

Syftet med spindeldockans introduktion var att presentera en dockas förhållningssätt gentemot barn: att lyssna, ta hänsyn, att inte tvinga sig på. Vidare var syftet att visa hur en enkel marionettdocka kunde hanteras men också att lägga grunden för barnens egen användning av spindeldockor då Stures tio kusiner skulle komma och stanna ett tag. Mitt agerande överensstämde med introduktionens syfte – jag lyssnade, var hänsynsfull och tvingade aldrig dockan på barnen mot deras vilja. Barnens argumentation bemötte jag med information om barns rätt till sin integritet, till exempel barns rätt att uttrycka olika känslor och tankar, och bli respekterade för det. Linnéas åberopande av dockans förhållningssätt vid den aktuella situationen

ute på gården, visar att hon hade upplevt sig respekterad och med sitt agerande uttryckte hon en medvetenhet om sin integritetsgräns. Men om jag, utöver information, hade bemött barnens argumentation genom att problematisera argumenten, hade de förmodligen också fått en djupare förståelse för vad det kunde innebära att ha rätt till olika känslor och ha rätt till att säga nej även i andra sammanhang, till exempel ute på gården. När Olof, Alex och Markus skulle förklara varför de fortsatte att springa efter Linnéa och Filippa, trots att de inte ville det, ursäktade de sig med att de inte hörde när flickorna sa ifrån. Deras ursäkt kunde till en viss del bero på att de inte förstod att, och på vilket sätt, dockans förhållningssätt inomhus kunde kopplas till deras handlingar utomhus. Detta pekar på kommunikationens betydelse för utveckling av förståelse. Tredelad relation i det här fallet kännetecknas av att barn och jag relaterar till dockan både som subjekt och objekt. Barn relaterar till dockan som subjekt och tillskriver den olika känslor och egenskaper på ett oväntat sätt, exempelvis genom att med hänvisning till dockan, för dockans skull, föreslå sociala tvångsstrategier.

För min del relaterar jag till dockan i första hand som objekt och använder den för att introducera ett förhållningssätt och kunskaper i spelteknik. I dialogen med barnen förhåller jag mig till Sture som subjekt då jag hänvisar till och åberopar dockans tankar och känslor, men jag tar inte vara på barns upplevelser av dockan som en möjlighet att utmana deras tänkande och föreställningar. Medan min subjektivering av musen Julia skapade hinder för hennes handlingsutrymme, orsakar å andra sidan spindel Stures objektivisering att tillfälle som ges att utmana barns föreställningar, går förlorat.

### *Att vara solidarisk*

Några robotar och en morot sjunger på scenen. Några barn sitter i publiken. När sången är färdig bugar dockorna och får applåder. Dockorna lämnar scenen och då kommer en annan robot gående. Den räknar högt och går bestämt. Men så böjar den glida väldigt sakta på scenen som om den åkte skridskor.

Publiken(Alex): En robot går inte så, du går fel.

Robot(Lisa): Men luften här passar inte. Jag går så. Jag svävar.

Alex vänder sig till mig och säger att en robot kan väl inte gå sådär. Jag svarar att det kan den, men att vi inte har övat på det. Alex vänder sig till publiken och säger: "Vem vill sväva med mig?" och springer bakom scenen som är tom. Ingen följer efter. Två robotar kommer fram på scenen och rör sig långsamt.

Publiken(Olof): Vem är med dig Alex?

Robot(Alex): Ingen. Jag har två robotar. Vem vill sväva med mig?

Ingen går bakom scenen. Jag reser mig och går bakom till Alex och ställer mig på knä bredvid honom. Jag är beredd att ta en av hans robotar och sträcker fram handen, men han säger att jag ska ta egna robotar för "det är roligare att sväva när man har två". Jag tar två robotar, vi svävar och jag börjar sjunga "Sankta Lucia". Alex sjunger också. Då kommer Olof och Doris in bakom scenen. Det finns inte robotar till oss alla så Doris får överta mina. Barnen fortsätter sväva och sjunga en stund till.

När Lisa kom på scenen styrdes hennes och robotens rörelser av språket i räkneramsan. Det var en omtyckt ramsa med mycket temperament som vi hade bearbetat på olika sätt (klappat, stampat, hoppat etc.) Ramsan handlade om att räkna från 1 till 20, den var snabb och taktfast. Lisa räknade till sex och därefter började roboten glida. Hon gled sakta och då påpekade Alex att roboten gick fel. Lisa berättigade sina rörelser med hjälp av språket när hon förklarade att det var på grund av den olämpliga luften som roboten gick svävande. Med tanke på att robotarna kom från robotarnas land var det rimligt att luften där kunde vara annorlunda än luften här.

När jag förstod att det inledningsvis var Lisa som höll i den ensamma roboten, var min allra första tanke att robotens stav var för kort för henne. Lisa har en muskelsjukdom och om hon anstränger sig fysiskt får hon ont i hela kroppen. Därför hade jag gjort extra långa stavar på en fjäril och en groda så att hon inte behövde höja armen när hon spelade. Eftersom hon tidigare inte visat något intresse för robotar, fanns inte heller någon med extra lång stav. I det ovan beskrivna exemplet försökte Lisa spela och göra som andra barn när hon räknade och gick bestämt med roboten, men hon orkade bara en kort stund och därför började roboten glida i stället. Kritiken av hur hennes robot rörde sig kunde Lisa bemöta genom att säga att hon fick ont och att det var därför som hennes robot inte kunde gå på "rätt" sätt. Istället förklarade hon att luften inte passade för hennes robot och att den därför gick genom att sväva.

Att sväva, att röra dockan på det sättet, hade vi inte övat tidigare och mig veterligen hade inte heller någon annan gjort det på scenen. Alex blev inspirerad och ville själv prova, men också tillsammans med någon annan. Det visade sig att publiken saknade intresse för detta. När Alex frågade första gången om någon ville sväva med honom och ingen ville tänkte jag att detta inte var så bra, men det kan också vara så att barn inte alltid är så intresserade av att ställa upp på varandras förslag, och Alex verkade lösa det hela på ett bra sätt. Men när han frågade för andra gången uppfattade jag att han

verkligen ville att någon mer skulle vara med bakom scenen och då (när åter igen ingen visade intresse) ville jag inte låta honom uppleva att ingen ville vara med honom. Väl bakom scenen visade sig att Alex inte alls ville dela på sina robotar, vilket jag trodde. I min föreställning skulle vi hålla varsin robot och sväva tillsammans, det var så jag tänkte att han menade när han sa ”sväva med mig”. Men jag fick ta två egna robotar att sväva med eftersom Alex upptäckte att det var roligare att sväva med två dockor samtidigt. Varför jag började sjunga Sankta Lucia kan jag inte förklara – vare sig varför jag började sjunga eller varför just denna sång. Förmodligen för att melodin i sig är långsam och passar när man rör sig svävande. Vad det var som gjorde att Olof och Doris valde att komma bakom scenen för att också vara med och sväva är svårt att säga. Kanske såg det tilltalande ut när fyra robotar svävade fram på scenen eller så kände de att de ville prova något nytt genom att hålla i två dockor samtidigt.

Vid denna tidpunkt handlade barnens teoretiska och praktiska kunskaper i spelteknik om dockans grundläggande rörelser på scenen och styrdes av principen en spelare – en docka. Barnen visste att, och hur, en docka kunde gå, springa, hoppa, krypa, snurra och titta åt olika håll. Att sväva med dockan, så som Lisa gjorde, kunde räknas till nyanser utöver det grundläggande. Också det som Alex gjorde, när han spelade med två dockor samtidigt, kunde räknas som en överkurs. När bestämde sig Alex för att själva ta två dockor? Som jag uppfattat det, inträffade hans beslut när han insåg att ingen annan följde med bakom scenen. Hade något av barnen följt med Alex bakom scenen hade de med stor sannolikhet tagit varsin robot. Han löste situationen genom att ta två dockor. En robot var Alex(s) och den andra fick representera den som var ”med mig”, enligt principen en spelare – en docka. Samtliga i publiken trodde att det fanns någon mer bakom scenen, förutom Alex, och för ett ögonblick trodde även jag det. Men så insåg jag att dockorna rörde sig alldeles för symetriskt för att det skulle vara två olika personer som spelade med dem – för att två personer skulle kunna synkronisera sina dockors rörelser till den grad som Alex visade, hade de behövt träna en stund för att uppnå detta. Lisa och Alex löste en uppkommen situation till sin fördel och skapade något som andra i gruppen kunde ta till sig, men också bli inspirerade av. Både Lisa och Alex tillförde något nytt i sammanhanget, dock utifrån helt olika premisser.

Datainsamlingen i denna studie skulle omfatta enbart barns spontana uttryck och jag var noga med att inte framkalla samtal om dockan eller eventuellt hänvisa till det som dockorna sagt eller gjort. Jag undvek också att



komma i situationer där min medverkan kunde innebära ett intrång i barns självlärande lek med dockan. I barns spel med dockor som beskrivs här höll inte mina avsikter i praktiken. Man kan säga att jag släppte min forskarroll till förmån för min lärarroll eftersom ingen av barnen ville vara med Alex. Det hände ofta att Alex inte fick andra barn med sig och inte heller fick han vara med i andras lek. När Alex frågade första gången ifall någon ville vara med honom men ingen följde efter bakom scenen, kände jag obehag, så när han frågade andra gången och igen ingen ville spela med honom, var det självklart att jag skulle gå bakom scenen. I det här fallet fungerar dockan som en symbol för social gemenskap i relationen mellan barn. Jag "tvingas" in i ett sammanhang där jag använder dockan som objekt i en aktivitet, som utåt sett handlar om att spela med dockor men som egentligen handlar om att ge stöd i en uppkommen situation. Tredelad relation i det här fallet innebär att dockan används som redskap för att skapa önskvärda sociala relationer mellan barn och aktivt motverka förekomst av andra, oönskade.

## Kommunikativa processer

Här illustreras hur innehållet i förskolans matramsor och sånger kombineras med kunskaper i spelteknik och utvecklas till nya lekar på gården. Illustrationer avser tre olika lekar som successivt växte fram och observerades under en tidsperiod av cirka två månader. Inledningsvis beskrivs inomhusprocessen och därefter hur barn lekte utomhus med utgångspunkt i det som de gjorde inomhus.

### *Robotleken*

Robotleken utgår från nonsensramsans "Esike desike" som barnen först lärde sig som en matramsa i samband med att maten serverades:

Esike desike, luntan tuntan  
Simmeli maka, kuckeli kaka  
Ärtan pärtan, piff paff puff

Ramsans text har varierats på olika sätt exempelvis genom att klappa rytmen eller att komma på olika sätt att betona ramsans ord. När dockorna introducerades och övningar med spelteknikens grundläggande regler påbörjades, blev Esike desike robotarnas ramsa på scenen. Barnen tyckte att orden lät som robotarnas språk. Vi hade sex stora robot-stavdockor, och när texten delades upp fick var och en av dem egna rörelser kopplat till ramsans text. Inledningsvis hade sex barn var sin robot med repliker uppdelade i små monologer. En robotspelare fick kunna hela ramsan eftersom man bytte ofta

plats på scenen och därmed byttes även repliker, till exempel hade man robot ett ena dagen skulle den säga *esike desike*, men blev man robot tre en annan gång skulle den säga *simmeli maka*.

Robotramsan och robotarnas rörelse enligt programmet

- |                  |                                       |
|------------------|---------------------------------------|
| 1. Esike desike  | buga fram och tillbaka                |
| 2. Luntan tuntan | gå upp och sedan ner                  |
| 3. Simmeli maka  | gå i sidled, ett steg och tillbaka    |
| 4. Kuckeli kaka  | hel snurr (cirkel)                    |
| 5. Ärtan pärtan  | profil och profil (halv snurr)        |
| 6. Piff paff     | luta åt sidan, två gånger             |
| 7. Puff          | samtliga vänder ryggen och hoppar ner |

Förutom programmets rörelser kunde barn skapa egna kombinationer eller leka med robotar på något annat sätt under den fria leken. Ibland lottade barnen robotarnas placering och ibland gick det bra att bara ställa sig bakom scenen och bestämma vad som skulle hända. Första gången jag uppmärksammade att barn lekte robotleken på gården var i samband med att Olof ropade högt ”Ska vi leka robotleken?” När flera pojkar kom förklarade Olof att de kunde leka ”samma som robotar men utan dockor”. De ställde sig på ett led i positionen som de hade bakom scenen, och gjorde rörelser som var identiska med de rörelser de brukade göra på scenen, men nu med egna kroppar som robotar. Efter att de hade upprepat detta några gånger sprang de iväg och gjorde annat. Några dagar efter att de lekte allra första gången, började de självmant diskutera om att ändra på rörelserna och robotleken började utvecklas.

I tabellen nedanför beskrivs det som barn lärde sig inomhus och exempel på barnens egna rörelser som utvecklades utomhus.

<b>Ramsan</b>	<b>Robotar</b>	<b>Barnens exempel</b>	
Esike desike	buga fram och tillbaka	<i>armar upp och ner</i>	<i>klappa händerna</i>
Luntan tuntan	gå upp och ner	<i>benet fram och tillbaka</i>	<i>hoppa jämfota upp och ner</i>
Simmeli maka	gå i sidled ett steg	<i>upp med knäet och tillbaka</i>	<i>klappa på magen, växelvis, två händer</i>
Kuckeli kaka	snurra ett helt varv	<i>armar framåt och tillbaka</i>	<i>vicka på rumpan</i>
Ärtan pärtan	profil och profil	<i>sitta på huk och upp</i>	<i>flaxa med armarna</i>
Piff paff	luta åt sidan två gånger	<i>hoppa och saxa med benen</i>	<i>nicka med huvudet</i>
Puff	alla vänder ryggen och hoppar ner	<i>klapp med händerna</i>	<i>hoppa ett steg bakåt</i>

Robotleken utvecklades vidare genom att barn från Humlan började leka ett slags ”härma mig lek”. Barnen stod i två led mitt emot varandra där ena sidan var robotar och andra sidan var människor. Det som en robot gjorde skulle ens ”egen” människa imitera. Ibland kunde det bli fler robotar än människor och det löstes genom att den robot som saknade sin människa ropade: ”Vem vill vara människa i robotleken?” Ibland fick de gensvar, ibland inte. Nu började även rösterna att förändras och robotar försökte uppfinna varierande röstlägen som människorna, förutom rörelserna, skulle imitera. I leken kunde också enstaka äldre barn från Larven och Myran vara med. Då lekte barnen stora och små robotar, där små robotar skulle härma de stora, men aldrig tvärtom. Det hände att stora robotar instruerade de små innan de lekte ”på riktigt” till exempel kunde de stora visa hur de hade tänkt göra med armarna och de små fick öva först för att visa att de kunde.

### *Morotsleken*

Morotsleken utgår från räknesången ”Matildas räknesångsmarsch”<sup>54</sup> där räknesången från 1-20 kan kombineras med dansrörelser. Sången introducerades av en morot-stavdocka, som morotens morgongymnastik:

---

<sup>54</sup> Nippriga siffror av Christina Matsson-Lindström, CD. Argument, 1997.

Ett två, ett två, tre fyra fem sex,  
 sju åtta nio tio elva tolv.  
 Tretton fjorton femton sexton sjutton arton,  
 nitton och tjugo.

Vi hade sammanlagt fyra morotsdockor och de krävde mer av spelteknikens färdigheter. Båda händer skulle användas – en hand styrde dockans kropp och den andra styrde dockans ben och fötter. Räknesången hade först upp- och ner rörelsesteg från 1-12, sedan snabba och trippande steg från 13-18 och därefter danssteg med böjda knän från 19-20. När moroten spelade på scenen, dansade barnen i publiken oftast med under tiden. De räknade högt och sjöng. När sången började lekas ute på gården blev den av någon anledning en parlek. Barn som lekte stod mitt emot varandra och höll i varandras händer. När de räknade och sjöng växlade de samma rörelser en i taget, sedan följde en gemensam kombination som avslutades med fria danssteg.

<b>Räknesången</b>	<b>Morotens dans</b>	<b>Barnens dans</b>
ett två, ett två, tre fyra, fem sex, sju åtta, nio tio	gå ner och upp, lagom tempo	<i>hålla varandra i händerna och gå ner och upp, växelvis, en i taget</i>
elva tolv 13, 14, 15, 16, 17, 18	stampa med en fot i taget trippa på tå, mycket snabbt	<i>klappa med händerna korsa varandras händer och snurra åt var sitt håll</i>
nitton och tjugo (dansa, dansa, dansa, dansa)	stampa med en fot i taget dansa med böjda knän	<i>klappa händerna dansa var och en som man vill</i>
ett två, ett två	gå ner och upp, vända ryggen och hoppa ner	<i>vinka till varandra</i>

I morotsleken lekte flickor och pojkar var för sig från början, men efter att Kristian och Filippa började leka i par, följde några fler efter. När bara pojkar lekte fanns det en tendens att tävla med varandra, exempelvis vem som kunde göra vissa moment i leken snabbast eller liknande.

## Larvleken

Larvleken utgår från folkvisan ”Framåt”<sup>55</sup> och den spelades av larver i dockteaterföreställningen. Sången med tillhörande rörelser var känd bland Humlans barn redan innan jag började och när vi skulle öva speltekniken tog jag därför denna sång till larvernas rörelser. En larvdocka rör sig med hjälp av två korta stavar. Vi hade sex stycken larver i olika färger – en rosa hallonlarv, en röd punkarlarv, en blå blåbärslarv, en gul fjärilslarv, en orange morotslarv och en grön Harry Potter-larv.

### Framåt

1. Framåt, framåt, framåt, framåt  
Tillbaks igen, tillbaks igen, tillbaks igen, tillbaka
2. Lunka på, lunka på i min gamla kofta  
Lunka på, lunka på i min gamla kofta
3. Hade jag, hade jag, kängor och galoscher  
Skulle jag, skulle jag, aldrig gå i tofflor

Sångens steg	Larvens steg	Barnens steg
1. 4 steg framåt mot ringens mitt och sedan hoppa jämfota 4 steg tillbaka	kryper framåt 8 steg i sidled, kryper bakåt 8 steg i sidled, med snabba steg	<i>4 långa steg i olika riktningar, hoppa baklänges jämfota och klappa händerna</i>
2. dansar runt, först åt ena hållet ...	springer med korta snabba steg, upp och ner	<i>dansa i par, hålla i ena handen och göra annat med andra handen</i>
3. sedan dansar runt åt andra hållet	huvudet står stilla medan kroppen gör en halvcirkel i luften	<i>gör som man vill, t.ex. ”dirigerar” med båda händerna och gör olika rörelsemönster</i>

Larvleken skilde sig från robot- och morotsleken i några avseenden. För det första, lektes den lite överallt på gården och inte enbart på den öppna gräsmattan. När det till exempel var kö till de stora gungorna kunde det hända att om något barn började dirigera och sjunga del tre i sången fick det ofta med sig hela kön. För det andra, förhandlade barnen om sina rörelser på ett sätt som inte förekom i de andra lekarna. Det kunde ta längre tid att komma fram till vad man kunde göra och skulle kunna göra, än det tog tid att göra det

---

<sup>55</sup> Barnvisor och sånglekar. Elefantboken, s. 158). Musikförlaget Lutfisken AB, 1994.

när det väl gjordes. Till exempel om man höll i varandra med en hand förhandlade man om vad den lediga handen skulle kunna göra – vinka (i så fall på vilket sätt), göra bestämda rörelser (hur skulle dessa se ut), skulle handen klappa en viss kroppsdel (och i så fall vilken) m.m. För det tredje, verkade det som själva texten inspirerade barn att improvisera på ett annat sätt än texten i de tidigare lekarna. Till exempel vid ett tillfälle föreslog Filippa att vi skulle göra tvärt om i den första delen, alltså att vi skulle gå bakåt när vi säger framåt och hoppa framåt när vi sjunger tillbaka igen. Det visade sig vara svårare att göra än jag trodde, även för mig. Flera av Humlans barn hade svårt i försöken att göra tvärtom-varianten och Markus hade en egen förklaring varför det kunde bli så svårt, nämligen att vi försökte lura sången, och det visste sången om. När jag frågade varför han trodde det, svarade han att Filippa pratade högt om vad vi tänkte göra och då hörde sången detta och ville inte bli lurad av oss. För vissa barn blev det en utmaning att kunna göra tvärtom leken utan att komma av sig.

## Sammanfattning

Det framgår av resultatet att dockans kommunikativa potential finns i tredelad relation som skapas genom ”ömsesidig assistans” mellan lärare och barn i förskolans kommunikativa processer (Vygotskij, 1986). Vidare framgår att lärarens sätt att använda dockan medför både möjligheter och begränsningar beroende på hur läraren uppfattar dockans agerande, den aktuella situationen samt möjligheten att reflektera över detta (Claesson, 2004, 2009; Schön, 1996). Det framgår också att nya relationer och samtalsarenor skapas och utvecklas dels i barnens improvisationer med dockan på scenen, dels på gården då några lekar inspirerades av dockornas agerande från scenen. I barnens lek utomhus organiseras lekar mot bakgrund av dockans spel på scenen, samt vidareutvecklas genom nya rörelsemönster och nya handlingsmönster.

# DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras innebörden av dockans kommunikativa potentialiteter och möjligheter i förskolans praktik, mot bakgrund av studiens empiri och min dubbla roll som lärare och forskare. Inledningsvis presenteras en kort sammanfattning av studiens kunskapsbidrag. Därefter diskuteras dockan i utbildningssammanhang och dockan som kulturell och social återspeglning i förskolan – det vill säga vad som uttrycks och utgör dockans kommunikativa potential i barns samspel *med* dockan, *om* dockan och *på grund av* dockan. Sedan följer en reflektion över avhandlingens metodologiska och teoretiska utgångspunkter, där också min forskarroll och språkets medierande betydelse för kunskapsutveckling, diskuteras. Vidare diskuteras dockan som kommunikativ rättighet samt betydelsen av lärarens medverkande förhållningssätt i en tredelad relation. Avslutningsvis kommenteras avhandlingens vetenskapliga värde samt ges förslag på fortsatt forskning.

Mot bakgrund av avhandlingens övergripande syfte, att i en etnografisk studie *generera kunskap om dockans relationella, språkliga och handlingsmässiga potential*, och utifrån det som framgår av studiens resultat, tillför dockan som ett redskap för barns språk- och kommunikationsutveckling i förskolan, följande kommunikativa möjligheter och potentialer:

- *Dockans relationella potential* innebär att barn i förhållande till dockan utvecklar affektiva värden, konstruerar kommunikativa handlingar utifrån kunskapsmässiga och känslomässiga motiv samt överskrider gränser mellan faktiska och föreställda världar.
- *Dockans språkliga potential* innebär att barn i kommunikationen med dockan medierar egna kulturella och sociala erfarenheter, uttrycker sina föreställningar om kunskap och lärande samt utvecklar språkets indikativa, semiotiska och retoriska funktioner.
- *Dockans handlingsmässiga potential* innebär utveckling av en tredelad relation som även kan beskrivas i termer av ”den närmaste utvecklingszonen” och ”ömsesidig assistans”. Dockans handlingsmässiga potential framträder också i barns lek genom nya sociala konstellationer och kreativa handlingar.

## Dockan i ett utbildningssammanhang

Sett ur ett historiskt perspektiv har dockan utvecklats från att ge ”röst åt folket” till att i sin teaterroll huvudsakligen spegla och ge röst åt barns

faktiska eller föreställda världar. Beträktat i ett större sammanhang, kan dockan beskrivas som ett materiellt föremål i vilken olika speltekniska tillvägagångssätt är inbyggda, men däremot inte handlingar eller mål med dockans användning. Dockans signum – form, rörelse och tal, fungerar mot bakgrund av olika syften med dockans användning – från förmedlare av normer med avsikt att lära människor hur de ska leva, till att få människor att medvetandegöra sig själva (Jurkowski, 1996; Bernier & O'Hare, 2005). Som ett redskap och en kommunikativ form har dockan en ställföreträdande roll för människors tankar, känslor, åsikter och visioner.

I introduktionen till denna avhandling skrev jag att det förmodligen hade varit lättare att observera hur någon annan använder dockan och därefter, mot denna bakgrund, beskriva dockans betydelse för barn och för verksamheten. Anledningen till att jag istället valde att gå till väga som jag gjort, är att det jag ville undersöka pekade mot något som just då var svårdefinierat, och som under ett initialt skede ännu saknade sin form och knappast var artikulerat. Avsikten var att sätta dockan i ett större sammanhang. Men vilket sammanhang? Vad innebär det att sätta dockan i "ett större sammanhang" i förhållande till förskolan – som i sig är ett sammanhang? Att sätta dockan i ett större sammanhang innebär här att sätta den i utbildningssammanhang.

Dockans kommunikativa dimension och kraft i utbildningssammanhang kommer till uttryck genom processen av *subjektivering*. Processen utgör drivkraft i kommunikativa handlingar och innebär att barn tilldelar och tillskriver dockan *affektiva komplex* (Leontiev, 1976). Affektiva komplex utvecklas i en medskapande process i form av känslor, tankar och egenskaper som barn dels tilldelar dockan, dels i sin tur samspekar med. Jämfört med andra redskap visar sig dockans process av subjektivering vara unik eftersom barn upplever dockans egenskaper som en relation – till exempel kan dockan krama tillbaka, ge känslan av ögonkontakt, klappa på kinden eller hålla i handen. Subjektivering är nära förbunden med dockans *dualitet* (Hamre, 2004), den agerande dockas grundläggande egenskap, vilket innebär att det som händer inte är på riktigt (egentligen är dockor bara föremål), men på samma gång dras åskådaren "ofrivilligt" in i ett händelseförlopp som kan *beröra* och *engagera*. Med andra ord, dockans dualitet i kombination med barnens kunskapsmässiga och känslomässiga motiv, skulle förutom att generera en specifik kommunikativ dimension, också kunna skapa individuella relationer och kollektiva betydelser. I utbildningssammanhang skulle detta kunna leda till att möjligheter ges att utmana och utveckla varandras



tankar och känslor, men också lägga grunden för lärmiljöer som präglas av polyfoniska samspel, eller flerstämmighet (jfr. Dysthe, 1996).

Dockan som redskap studeras här utifrån att förskolans verksamhet utgör ett utbildningssammanhang för barn. Avhandlingen pekar mot att dockan som medierande redskap kan bidra till utveckling av barns språk och kommunikation på ett lekfullt och innovativt sätt. Till exempel genom att dockans användning motiverar barn att involvera sig i språkligt och socialt samspel och i dramatiseringslekar, eller genom att utveckla barns litterära upplevelse och deras dialog. Användning med utgångspunkt i barns kunskapsmässiga och känslomässiga motiv antyder att dockan som medierande redskap har förutsättningar och potential att utveckla barns förhållningssätt och självförtroende<sup>56</sup>, fantasi och föreställningsförmåga, språk och kommunikation.

De resultat som framkommer i avhandlingen kan medverka till att bilden av dockans roll som redskap kan vidgas, detta mot bakgrund av förskolans verksamhet och förskolans sociala praktiker. Från att barn i dockteatern vanligtvis intar rollen som aktiva mottagare av innehållet, går skeendet i denna studie ett steg till – som innebär barnens egna samspel och agerande med dockor i förskolan, samt de spontana uttryck som detta väcker. Ur ett utbildningsperspektiv, kan detta utgöra ännu en möjlighet för dockan som redskap.

## Dockan som kulturell och social återspeglings

På vilket sätt återspeglar dockans användning kulturella och sociala aspekter i förskolans sammanhang? Hur uttrycker barn dockans innebörd som medierande redskap? Att barns föreställningsvärld konstrueras och utvecklas med hjälp av språket och att barn i ett socialt samspel tillägnar sig kulturellt existerande sätt att tänka och handla, betonas inom det sociokulturella perspektivet (Vygotskij, 1978, 1986). Genom sin delaktighet i kommunikativa förlopp i vilka sociala värderingar redan finns inbyggda, medieras dessa i barns kommunikativa samspel. I denna avhandling riktas uppmärksamheten mot innehåll som uppstår i kommunikationen när barn spontant samspelar *med* dockan, *om* dockan och *på grund av* dockan, vilka också utgör olika dimensioner av dockans närvaro i den gemensamma kommunikationen.

---

<sup>56</sup> Se exempel under rubriken Dockan genererar kreativa handlingar.

Innehållet i dessa samspel har behandlats ytterligare genom en ny analys- och tolkningsnivå här nedan.

### Mediering och samspel *med* dockan

När dockan är med, återspeglas i barnens samspel deras kulturella och sociala sammanhang – till exempel framgår det att TV och tidningar bidrar till att forma deras bild av verkligheten. Hur världen fungerar uttrycks bland annat i barns dialoger där de med hjälp av språket definierar erfarenheter och utvecklar sin förståelsehorisont. Ett exempel på detta är en händelse i sagan om *Tummelisa*. Då flickan Tummelisa fördes bort av en groda på natten medan hon sov, jämförs i barnens samtal med dockan skillnaden mellan att bli tjuvad och att bli kidnappad. I exemplet aktualiserar Tummelisas situation en diskussion om sådant som bland annat förekommer i samtida filmer och i nyheter, nämligen bortförande av människor. I deras samtal med dockan uppfattas grodan Karl Oskar som ställföreträdande för andra grodor och antas kunna ta ansvar för andra grodors handlingar. Alex och Markus menar att flickan blivit tjuvad, för ”tjuvar gör man på natten, det står i tidningen”. Mer precist kallas själva handlingen att bli kidnappad, upplyser Amanda, och Filippa säger ”kidnappar gör man på dagen när alla kan se och så kör man iväg i en bil”. Kristian menar att ”man vet att man är kidnappad för då är man vaken”. Vidare i samtalet har barnen förväntningar på att dockan ska agera då den föreslås ringa till alla andra grodor och berätta om ”den dumma grodan” som tagit Tummelisa. I exemplet framgår att, och på vilket sätt, sådant som händer i samhället och som förmedlas i media, uttrycks och återskapas som kunskap i nya situationer.

I barns samspel med dockan framträder dockans kommunikativa potential genom att de dels överskrider gränser mellan den faktiska och den föreställda världen, dels genom att dockans medverkan genererar motiv som de använder i ett försök att konstruera sin egen föreställningsvärld. Förmåga att pendla mellan faktiska och fiktiva verkligheter är en viktig förutsättning för fantasi och kreativitetsutveckling, påpekar Vygotskij (1995). Han menar att det handlar om ständigt utbyte mellan erfarenhetsnivå och föreställningsnivå, där språk och kommunikation intar central plats. Kulturella och sociala aspekter som återspeglas i studiens empiri uttrycks genom barns intentioner att exempelvis hjälpa flickan Tummelisa, kompensera spindeln Sture, visa formdockorna en djurpark eller ordna bättre boendemiljö för musen Julia. Samtliga dessa händelser pekar på att dockans potential länkar till den sociala praktiken och att barn genom subjektivering skapar och konstruerar

kunskapsmässiga och känslomässiga motiv. Dockans sociala förankring utgör därmed incitament för barns handlingar även i deras eget spel med dockor på scenen. Till exempel, medan roboten som spelas av Markus inte gillar mat, gillar Antons robot ”happy meal” och samlar på Mc Donalds figurer.

Barn uttrycker på olika sätt hur de föreställer sig att dockan tänker, känner, vet, förstår, lär, har uppfattningar och kunskaper, vilket tyder på deras intresse för andras mentala processer och abstrakta tänkande. Vygotskij (1978) och andra forskare inom den sociokulturella domänen har också pekat på denna aspekt, till exempel Nelson (1989, 1996) och Wells (1987) som menar att för att skapa mening i tillvaron behöver barn med hjälp av språket ge uttryck för abstrakta fenomen, så som att tänka, mena, gissa, veta och tro, samt hur de förstår att andra har känslor och avsikter. Då samtalen mellan barnen och dockan kunde ta oväntade riktningar och vändningar, skapades utrymme för barnen att ta initiativ och styra innehållet på ett sätt som inte förekom lika mycket i andra ”vanliga” samtal. Eftersom dockan i sitt agerande huvudsakligen försökte följa det som sades och kom upp, fick barnen möjlighet att föra ordet längre stunder och använda sitt språk för att skapa mening, något som är av vikt i denna avhandling. Att i förskolan medvetet skapa tillfälle för att använda språk och kommunikation på det sättet, betonas också som viktigt av andra forskare (Eriksen Hagtvet, 2002; Eriksen Ødegaard, 2007; Gjems, 2006). Dialogen med dockan fungerade som ett diskussionsforum där barnen som deltog aktivt, i förhållande till dockan, oftast hade ett redogörande och undervisande förhållningssätt. Detta yttrade sig i barns benägenhet att förklara och redogöra för dockan hur något fungerade. Intressant att fundera över i detta sammanhang är om det var dockans storlek som lockade fram ett redogörande och förklarande förhållningssätt. Eller kunde barns förhållningssätt vara en återspeglning av sättet att själva bli bemötta som barn? Dockans kommunikativa potential framträder här genom att barn delar med sig av sina sociala och kulturella föreställningar samt i samspelet *med* dockan utvecklar sin förståelsehorisont.

### Mediering och samspel *om* dockan

När dockan inte är med, men barn trots det talar om dockan, förefaller de oftast utgå från *affektiva värden* som är självupplevda. I ett samtal argumenterar till exempel Amanda för sin upplevelse av igelkottens riktighet utifrån att det var hon som lärde den att sjunga och dansa. I ett annat samtal tydliggör Filippa på vilket sätt hon upplevde sin drakes gensvar – genom att hon kände hur den ”håller i min hand tillbaka”. Martin i sin tur förklarar att

hans häxa blinkade enbart åt honom och ingen annan. Barns upplevda känslor i relationen med dockan kan enligt Vygotskij (1995) betraktas som ett uttryck för lagen om fantasins emotionella realitet. Barnen och dockan som ingår i medskapande processer utvecklar relationer i vilka barns upplevda känslor för dockan skapar dynamik och fördjupar förbindelser med dockan. Det kan medföra att dockan ibland ”frikopplas” från sitt sammanhang i förskolan, som till exempel när Fredrik undrar ifall Hildur är en sådan häxa som ”ser genom hus och allt”. Genom att barn tillskriver dockan egenskaper som överskrider dockans kända ramar, kan de i dialogen om dockan föra fram sina egna funderingar gällande något annat som verkar vara viktigt för dem just då, men som annars tillhör ett annat sammanhang. I vissa situationer innebär detta att dockan i förskolan kan fungera som ett projiceringsobjekt för problem och således tangera en terapeutisk effekt genom en omedveten överföringsprocess av problemet (Aronoff, 2005; Bastasic, 1988). I det avseendet fungerar dockan som en symbol och som ett sätt för barn att i samtal om dockan framkalla minnesbilder, associationer och föreställningar i vilka barn kan överskrida faktiska och fiktiva gränser.

Ytterligare ett sätt att subjektivisera dockan kommer till uttryck i barns teckningar, det vill säga när barn inkluderar dockan i sina erfarenheter från andra kontexter. Här ”frikopplas” dockan också från förskolans sammanhang, men på ett annat sätt. Resultaten visar att barn betraktar dockans tillvaro i första hand utifrån sitt eget perspektiv och i deras teckningar återspeglas därmed också hur de uppfattar sin omvärld. I barns teckningar framträder kompletterande och kompensatoriska föreställningar om hur dockans tillvaro skulle kunna se ut när barn påverkat den. Till exempel får musdockan Julia ett hus som är en kombination av Filippas hus på landet och det som hon själv önskade att det fanns i huset – en lian och en studs matta på vinden. Filippa beskriver sin teckning, som dockan skulle få, på följande sätt: ”Ett sådant hus tror jag att Julia skulle gilla att bo i för här kan hon göra roliga saker. Det är bättre att bo så här än i ett hål i skogen. Hälsa henne det att jag tycker det.” Med innehållet i sina narrativa teckningar undersöker barn olika aspekter av dockans föreställda tillvaro, till exempel får dockan en våningssäng och leksaker, nallar i sängen och tårta på födelsedagen. Med sina teckningar till dockan vidgar och framställer barn sina erfarenheter på ett nytt sätt, och i bild kommunicerar de sina erfarenheter till andra i sin sociala omgivning. Den kommunikativa potentialen framträder utifrån barns intentioner att i dockans frånvaro, genom talet *om* dockan, ge uttryck för sina egna funderingar och önsketänkande.

## Mediering och samspel på grund av dockan

En av flera färdigheter kopplade till språket handlar om språkets retoriska funktion, som av Säljö (2000) beskrivs som tvådelad – språkets funktion som ett system och språkets funktion som kommunikation. Att lära sig ett språk, att utvecklas och bli en sociokulturell varelse kan betraktas som färdigheter i ett språkligt system. Att i olika sammanhang lära sig att använda språket som ett redskap för att påverka människor och deras omvärldsuppfattning, kan betraktas som språkets kommunikativa funktion. Att utveckla språkets retoriska funktion och kommunikativa färdigheter ingår i förskolans officiella uppdrag. Som ett sätt att utveckla språkets retoriska funktion praktiseras i förskolan språkliga samspel med exempelvis utgångspunkt i olika ramsor och rörelselekar. Resultat från dessa samspel visar att mediering av ramsor i kombination med dockor och spelteknikens regler, successivt har utvecklat nya sätt att mediera kunskaper och skapa kreativa handlingar.

Att i dockteatern lära sig spelteknikens grundläggande rörelser innebär också att språket användas på ett specifikt sätt och med ett specifikt syfte, nämligen, att levandegöra det livlösa. Genom dockans rörelser på scenen, och mot bakgrund av ramsans text, framstår även texten som synlig, och i och med detta får den också en annan innebörd i sammanhanget. Ute på gården förkroppsligades ramsornas språk och dockornas rörelse i barnens lek, som också kan beskrivas i termer av kreativa handlingar, och resulterade i nya lekar – robotleken, morotsleken och larvleken. Barnens lek grundades emellertid ursprungligen och utgick från deras spel med dockan på scenen.

Barnens lek utomhus, motiverad och inspirerad av dockans medverkan inomhus, kännetecknas i denna studie av en framställande och uppträdande karaktär. Studien visar att kunskaper om spelteknikens regler varit direkt avgörande för att barnen på egen hand och i ett annat sammanhang kunnat utveckla sin lek – från att inledningsvis och under lärarens handledning spela med dockan inomhus, till att självmant leka samma innehåll, utomhus, men nu utan dockan och utan handledning.

Samspel på grund av dockan kan också beskrivas i termer av ”den närmaste utvecklingszonen” då barn till att börja med, utgår från det de redan kan, kombinerar detta med nytt innehåll och upptäcker nya och andra möjligheter i samspel med varandra (Vygotskij, 1978). Utelekens variation, beträffande både form och innehåll, och samarbetsprocessen tycks bidra till barns systematiska kunskapsutveckling. Till exempel kännetecknades robot- och morotsleken av en tydlighet i strukturen och ”krävde” att lekas i sin helhet. I larvleken, som ofta inte lektes från början till slut, kunde barn,

genom att leka den i kortare lekepisoder, oftare improvisera och variera sina förslag. Medan robot- och morotsleken tydliga struktur lektes huvudsakligen genom handling, lektes larvleken öppenhet genom förhandling. Studiens resultat pekar mot att ramsans kommunikativa potential i kombination med dockans handlingspotential, skapar förutsättningar för barn att i leken, som inspireras av dockan, utveckla både sin handlings- och förhandlingsförmåga.

Samspel på grund av dockan kan även betraktas utifrån aspekten ”ömsesidig assistans” som handlar om erfarenhets- och kunskapsutbyte mellan läraren och barn, det vill säga handlingar i vilka ”den objektiva betydelsen” förmedlas (Leontiev, 1977). Med detta avser Leontiev handledning av ”situationen och saken”, exempelvis av speltekniken med utgångspunkt i barns tidigare erfarenheter, eller i olika ramsor. Den ”ömsesidiga assistansen” innebär i det här fallet en interaktion i vilken läraren med utgångspunkt i kända situationer, inbjuder barn till en viss typ av handlingar med syftet att få dem att överskrida sin aktuella potential. Att lära barn spelteknikens regler kan betraktas, dels som en arrangerad aktivitet som bidrar till att de kan utveckla specifika handlingsmönster, dels som en utmaning att på egen hand göra den till sin egen färdighet. Exempelvis innebär speltekniken att sätta ord på vad man gör med dockan och varför man gör det, så att spelaren därefter på egen hand kan uppnå olika syften med sitt spel. På så sätt fungerar speltekniken som ett verktyg för individuella syften och spelet med dockan får förutsättningar att i första hand utvecklas med utgångspunkt i förståelsen, och i andra hand genom imitation.

Skillnaden mellan enbart imitation, och förståelsen kopplad till medveten imitation, handlar om två olika sätt att utveckla sitt eget spel. Genom att medvetet imitera någon annans rörelser, väljer barn i regel det som de själva vill kunna göra, men ännu inte riktigt vet hur de ska gå tillväga för att förverkliga det. Till exempel tyckte några barn på Humlan att det var roligt när häxan Hildur, som är en handdocka, ”lurtittade” mellan händerna och frågade därför hur jag gjorde med min hand. När jag visade hur jag gjorde med mina fingrar, försökte barnen också göra det, men deras fingrar var för korta och det blev inte alls samma effekt. Utifrån den uppkomna situationen försökte jag skapa nya rörelser som både kunde motsvara uttrycket i ”lurtitta” och passa barns korta fingrar. Efter några gemensamma försök löste vi fingerkombinationen i uttrycket ”lurtitta” samt barnens eget sätt att klara av den. Det bör sägas att barnens handdockor ”lurtittade” inte riktigt på samma sätt som min docka gjorde, men att deras dockors sätt att ”lurtitta” accepterades av dem som likvärdigt.

Då barn rutinmässigt imiterar andras rörelser i leken, för att de tycker om att spela med dockor, vet de oftast inte att dockans rörelser både kan förklaras och förändras. Det kan tyckas att det viktigaste ändå är att barn i förskolan har roligt och får utbyte av varandra när de leker att de spelar dockteater. Jag ser det emellertid inte på det sättet, inte minst mot bakgrund av studien. Skälet är för det första, att barn förmodligen inte skulle ha mindre roligt ifall de verkligen också kunde spela. För det andra skulle det medföra ett kvalitativt annorlunda utbyte i samspelet genom att barn har möjlighet att medvetet välja även *hur* de ville spela.

Det sociokulturella perspektivets synsätt på lärarrollen betonar lärarens aktiva roll när det gäller att inspirera barn, men också att som lärare framhålla sin egen insats, exempelvis genom att skapa arrangerade situationer som utmanar barns lärande (Elkonin, 1981; Lave, 1999). Barns samspel utomhus inspirerad av dockor, med utgångspunkt i kunskaper om spelteknik, bidrog här till mediering av nya handlingsmönster och nya relationer, nya samtalsarenor och nya kontexter. Den kommunikativa potentialen som uppstår *på grund av* dockan visar sig i växelverkan mellan den kunskap som approprieras inomhus, och utvecklingen av densamma på ett kvalitativt nytt sätt, genom barns lek utomhus.

## Metodologiska och teoretiska reflektioner

I relation till studiens metodologiska och teoretiska angreppssätt diskuteras här inledningsvis studiens konstruktion och kunskapsproduktion. Avsikten är framför allt att tydliggöra vilken typ av kunskap som producerats i min roll som lärare och i min roll som forskare. Därefter diskuteras språkets betydelse för kunskapsproduktion. Tanken på att dockans mening och betydelse skulle kunna undersökas genom att jag själv medverkade i forskningsprocessen föregicks av flera överväganden relaterade till mina sociala, kunskapsmässiga och vetenskapliga motiv. Att skilja mellan rollen som lärare och forskare handlade om en mödosam distanseringsprocess, då målet på samma gång varit att utveckla min egen vetenskapliga röst och med den finna kunskap på ett så insiktsfullt sätt som möjligt.

I samband med att mina texter kommenterades vid olika tillfällen, under och efter studiens genomförande, ställdes ofta frågan varför jag inte hade skrivit mer tydligt om vad barn lärde sig med dockan, eller skrivit mer om barns utveckling och lärande. En annan fråga, som sammanfattningsvis illustrerar en viss typ av frågor som jag fått under arbetets gång är hur det

kommer sig att barn i denna studie används som medel, för att utveckla kunskap om ett föremål. Frågorna fick mig att fundera hur det kom sig att de alls ställdes. En möjlig förklaring kan vara att de återspeglar förgivettaganden – nämligen att barn och barns lärande är självklara utgångspunkter för en studie i pedagogik och förskolans verksamhet. Eftersom min studie handlar om vad som händer i kommunikationen när just dockan är med, riktas mitt forskningsintresse mot dockans egenskaper och inte primärt mot barns lärande. Med tanke på studiens teoretiska inramning är det viktigt att komma ihåg att som grundprincip gör sociokulturell teori ingen åtskillnad mellan utveckling och lärande. Utveckling och lärande förutsätter istället varandra i samspelet med den samhälleliga omvärlden och sker genom fostran som en förmedlande länk (Elkonin, 1981; Leontiev, 1977; Vygotskij, 1978). Vidare betraktas språk och kommunikation som grundläggande för barns utveckling och lärande och båda, i sin tur, utvecklas genom de olika verksamheter och handlingar som barn aktivt involveras och ingår i. Mot denna bakgrund, är min uppfattning att studien som helhet i allra högsta grad handlar om barns lärande och utveckling, men de utgör inte primärt fokus.

Studiens frågeställningar handlar om att undersöka ett redskaps potential i olika relationer samt undersöka kommunikativa handlingar och processer i en specifik social samhällspraktik. I metodkapitlet nämndes inledningsvis att jag kunnat använda såväl aktivitetsforskning som Design Research. Där argumenterar jag också för de företräden som jag menar etnografisk ansats har i relation till just denna studies syfte. Detta innebär naturligtvis inte att studiens konstruktion, enligt vilken jag som lärare skapat underlag för det som jag som forskare skulle undersöka och analysera, därmed avfärdas som ett oproblemiskt alternativ. Tvärt om. För att närma mig svaren på studiens frågeställningar har jag alltså som metodologiskt angreppssätt valt etnografisk ansats (Hammersly & Atkinson, 1995). Studier utifrån en etnografisk ansats syftar till att utveckla kunskaper om människornas kulturella och sociala handlingar som delar av ett kulturellt system, och där socialt handlande studeras i relation till den sociala kontexten (Burgess, 1985; Kullberg, 2004; Nordin-Hultman, 2005). Metoden används för att urskilja, identifiera och förstå företeelser och processer. Den etnografiska ansatsen har inneburit att jag som forskare levt nära och varit delaktig i den verklighet som studerats. Jag har ingått i och följt sociala processer, relationer och handlingar som delar av en social praktik och ett kulturellt system (Burgess, 1985; Merriam, 1994).



Följande kommunikativa sammanhang har kunnat urskiljas som spontana arenor för barns kommunicerade och dockans kommunikativa potential: improvisationer, individuella samtal, lekar med dockan inomhus, lekar utomhus inspirerade av dockan samt teckningar som barn självmant ritade till vissa dockor. Att komma fram till dessa sammanhang har långtifrån varit enkelt, eller självklart. Till exempel har jag inledningsvis brottats med urval av situationer och handlingar som kunde betraktas som barns spontana. Detta med tanke på att förskolans sociala inramning innebär att barns fria och spontana handlingar ofta återspeglar innehåll och aktiviteter som initierats av lärare. Vilka situationer skulle väljas? Hur kunde dessa avgränsas? Min egen medverkan präglades av intervention och då uppstod frågan i vilken utsträckning kunde barns spontanitet hävdas som en utgångspunkt för själva undersökningen? Frågorna ledde till att jag efter ett tag gjorde skillnad mellan barns spontanitet och spontant uppkomna situationer, alltså situationer när barns medverkan sker utan att de *direkt* blivit uppmanade till det. Således en frivillig och självinitierad kommunikation.

Datamaterial i denna studie omfattar skriftliga observationer, samtal, barnens teckningar och fotografering. Vilka begrepp kunde då användas för att urskilja det som skulle upptäckas och analyseras? För att kunna urskilja och identifiera dockans kommunikativa potential samt förstå empirin på ett kvalitativt nytt sätt, har några begrepp ur sociokulturellt och verksamhetsteoretiskt perspektiv valts ut och de har haft en framträdande roll genom hela analysprocessen: *subjektivering*, *motiv*, *dialog* och *mediering*. Begreppen har använts för att specifikt analysera de handlingar och sammanhang som i spontana situationer framträder i samspelet mellan docka, lärare och barn. Att avgöra vilka som var de vägledande begreppen för analysen var också en mödosam process. Tanken var att upptäcka dockans kommunikativa potential, samtidigt som jag inte hade klart för mig vad den eventuella potentialiteten skulle kunna handla om. Genom en fördjupad läsning av Leontievs föremålsmissiga teori växte insikten om att *subjektivering* och *motiv* kunde vara användbara analysbegrepp för att fånga dockans fysiska potential. Analysbegrepp som användes för att fånga dockans språkliga och kommunikativa potential, nämligen *dialog* och *mediering*, föll sig naturligt mot bakgrund av det sociokulturella perspektivet i sin helhet.

### Läraryroll, forskaryroll och studiens kunskapsproduktion

Vilken typ av kunskaper producerades i min dubbla roll som lärare och som forskare? Dockan användes regelbundet mot bakgrund av de kunskaper som

jag hade om dockan. Även om jag har använt vissa moment tidigare och i andra sammanhang, är det ändå så att varje situation i vilken barn möter en docka trots allt innebär oväntade och oförutsedda händelseförlopp. På så sätt sker förvisso variation av lärarens samlade erfarenhet, men för det, leder den inte automatiskt till utveckling av nya eller djupare kunskaper. Den kunskap som jag producerade och reproducerade som lärare i denna studie kan beskrivas som erfarenhetsbaserad och funktionell. Ett exempel på erfarenhetsbaserad och funktionell kunskap är hur en docka introduceras i barngruppen. En docka som presenteras för barn allra första gången, finns i regel på min hand och jag inleder vanligtvis med att säga att den kan göra spännande saker och fråga om jag får visa. Det brukar jag få. Det som dockan gör därefter är att följa min instruktion och visar att den kan vinka, nicka, klappa händerna, klappa sig på magen och på kinden. Sedan frågar dockan barnen om de också vill göra dessa rörelser tillsammans med dockan? Oftast vill de flesta det. Slutligen kan de barn som vill fråga dockan om den kan upprepa dessa rörelser genom att de exempelvis säger ”Kan du vinka?” I den interaktion som utvecklas kan barn uppleva att dockan lyssnar och gör det de frågar om. Efter att dockan utfört det som den blev ombedd att göra, uttrycker barn ibland sin förtjusning genom att ropa högt ”Hon kunde det! Hon gjorde som jag sa!” Hur kan det som händer i introduktionen beskrivas?

Dockans introduktion kan inledningsvis beskrivas som visuell dialog (Koshiro, 1990). Den inträffar när dockans spel uttrycker ett innehåll som kan möta eller beröra åskådarens eget tanke- och känsloliv. Dockan vinkar, klappar händerna och gör rörelser som också barn kan göra. En visuell dialog består av dockans kommunikativa kraft och spelets medskapande process. Dockans kommunikativa kraft genereras alltså i barnens igenkännande, medan spelets medskapande process i första hand framkallas genom dockans dualitet (Hamre, 2004). Dockan som introduceras frågar barn ifall de vill upprepa rörelser tillsammans, vilket skapar känslan av medagerande och lägger grunden för barns framtida gemensamma minnen.<sup>57</sup> Därefter finns möjlighet att barn som vill samspelar enskilt med dockan, vilket erbjuder utmaning. Hur kan då dockan som redskap förstås utifrån det som händer?

Som *lärare* kan jag beskriva det inträffade som ett sätt att avdramatisera dockan – barn ser att det är jag som håller i den och att det är min hand som ”gör” dockans rörelser. Barn kan också se att det är jag som ”lånar” dockan

---

<sup>57</sup> Till exempel kan barn vid ett annat tillfälle inleda ett samtal genom att säga ”Kommer du ihåg när Hildur var här och frågade om vi ville klappa händerna?”.

min röst. Det här är det vanligaste sättet att presentera en handdocka och i enlighet med principer från min förskolläraryrkes- och dockteaterpedagogutbildning, nämligen att klargöra uppgiften, att involvera barngruppen och att uppmuntra barns självständighet. Förmodligen hade jag i min roll som lärare svarat att barn genom denna introduktion kunde uppleva trygghet i samspelet med dockan, att alla som ville kunde delta och att det skapades en positiv stämning inför kommande möten. Dessa svar beskriver alltså aktivitetens utsida och jag som lärare förstår dockan utifrån egna färdigheter. Men själva frågan avser egentligen något annat.

Som *forskare* kan jag analysera och beskriva det som hände i introduktionen på ett annat sätt och därmed också på ett kvalitativt nytt sätt förstå vad dockan innebär i sammanhanget. Dockans agerande i den beskrivna introduktionen kan även förstås utifrån "double vision"-konceptet med vilket Tillis (1992) menar att en docka uppfattas av publiken på två sätt samtidigt – som ett spelande objekt och som ett inbillat liv. Detta kommer till uttryck exempelvis när barnet hänvisar till dockans agerande som utfört av en självständig person, "Hon kunde det! Hon gjorde som jag sa!", trots det uppenbara att dockan egentligen styrs av min hand. Aktiviteten i vilken läraren introducerar en docka innebär i första hand att dockan upprätthåller och utvecklar sociala relationer. I dialogen med dockan skapar barn mening i sammanhanget genom interaktion i vilken dockan som redskap bidrar till individens och gruppens språkutveckling. I samspelet med dockan uttrycks språkets indikativa funktion (läraren introducerar "situationen och saken"), språkets semiotiska funktion (barn involveras genom att språk och handling, språkets yttre och inre betydelse, hör ihop) och språkets retoriska funktion (barn både följer och framkallar dockans handlingar med språkets hjälp). Som forskare kan jag således förstå dockan utifrån en begreppsvärld.

Det sociokulturella perspektivet betonar att lärande och utveckling sker genom kommunikation och handlande i sociala praktiker, samt genom användning av kulturella redskap. Det perspektivet har varit viktigt för mig som forskare för att kunna förstå och beskriva dockans kommunikativa betydelse i förhållande till förskolans kulturella och sociala sammanhang. Men för att kunna förstå dockan som redskap, samt vad som händer i växelverkan mellan dockan/objekt och individen/subjekt, det vill säga dockans kommunikativa potential, har den föremålsnära verksamhetsteorin haft fundamentalt betydelse för mitt arbete som forskare. Min inledande fråga om vilken typ av kunskap mina dubbla roller som lärare och forskare skapade, kan alltså besvaras med att båda rollerna var nödvändiga och att de medverkar

till att betrakta en praktik på två sätt – med lärarens och forskarens ögon. Som lärare bidrar jag med de nödvändiga kunskaperna om hur man agerar. Som forskare får jag möjlighet att sätta ord på skeenden och få fördjupad kunskap om min egen betydelse som lärare och dockspelare för att utveckla en kommunikativ miljö. En forskare som enbart är hänvisad till det omedelbart observerbara, har inte samma möjligheter att tränga in i själva processen av subjektivering och dess innebörd för dockans kommunikativa potential som om man, som i denna studie, är både lärare och forskare.

## Ordbetydelse och kunskapsproduktion

Det framgår av studiens teoretiska inramning att tyngdpunkten ligger på de sociokulturella klassikerna Vygotskij och Leontiev, och i mindre utsträckning på den allra senaste forskningen som vidareutvecklar deras teoretiska arv. Anledning till detta är att forskningsintresset i denna studie riktas mot det subjektiva som utvecklas mellan individen och föremålet i deras ömsesidiga samspel, alltså primärt mot innebörden i den individuella handlingen som uppstår i växelverkan med ett föremål. Den moderna forskningen betonar istället framför allt användning av kulturella redskap huvudsakligen i relation till andra aktörer för lärande och utveckling, till exempel sociala interaktioner eller ”den närmaste utvecklingszonen” (Daniels, 2005; Stenko, 1999). Det vill säga, forskarnas intresse riktas i större utsträckning mot det som vi gör och kan göra med olika redskap, än mot det som olika redskap eventuellt gör och kan göra med oss.

I samband med avhandlingens teorikapitel framträdde språkets medierande betydelse på flera sätt. Att människor med hjälp av språket kan utveckla, dela och sprida kunskaper, framgår exempelvis av att Vygotskijs arbete blev känt i västvärlden främst genom Lurias kunskaper i tyska, att Luria kunde introducera Vygotskijs och sitt eget arbete för Michael och Sheila Cole, och att de i sin tur medverkade till att materialet 1962 kunde publiceras på engelska. Då jag tidigare läst delar av författarnas texter på originalspråket, kunde jag i översättningar till svenska och engelska, uppmärksamma förekomsten av vissa förskjutningar i språkets betydelse. Eftersom min reflektion angående detta omnämns tidigare i sammanfattningen av teorikapitlet, diskuteras här eventuella följder för den kunskapsproduktion som tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv i allmänhet, och i det verksamhetsteoretiska perspektivet i synnerhet.

Leontievs ”föremålmässiga verksamhetsteori” har genom engelsk översättning omvandlats internationellt till en allmän aktivitetsteori och som

redan nämnts, vidareutvecklats i tre riktlinjer. Den pedagogiska utvecklingslinjen inom aktivitetsteorin undersöker huvudsakligen betydelsen av kulturella redskap (intellektuella och materiella) för kommunikation och lärande. Aktivitetsteori hämtar idag sina teoretiska utgångspunkter från Vygotskijs syn på handling, *action*, och då främst via språket som genom processen av mediering får en kommunikativ handlingsdimension och betydelse. Enligt min mening, uppmärksammas användning av redskap inom den pedagogiska aktivitetsforskningen oftast utifrån de samband i vilka redskap bidrar till att utveckla kommunikativa handlingar och aktiviteternas utsida. Leontievs teoretiska bidrag benämns av aktivitetsforskare som *object-related activity*. Då ett förtydligande angående vad Leontiev menade med *object-related* ofta uteblir delvis eller helt, framstår *object-related* snarare som en hänvisning till att det rör sig om användning av materiella redskap, än att det rör sig om ett verksamhetssystem med sin egen utveckling genom struktur av övergångar och transformationer. Och med vars hjälp, till exempel, förskolans fysiska miljö och redskapens förutsättningar för barns kommunikation och lärande, ytterligare skulle kunna belysas.

## Dockan som kommunikativ rättighet

Betraktat ur ett historiskt perspektiv har dockans kommunikativa dimension i kombination med människans förmåga att föreställa sig och skapa inre teater, ofta betraktats som ett incitament för dockans förmodade farlighet – detta med tanke på att dockans agerande kunde framkalla och mobilisera människornas känslor och tankar i en riktning som ogillades av myndigheter. Dockteaterns tillgänglighet, formens enkelhet och innehållets relevans skapade förutsättningar för ”mobiliseringsprocesser” av människornas tankar och känslor, men också möjligheter för dockan att som redskap generera individuella och kollektiva betydelser.

Om dockan kan betraktas som en kommunikativ rättighet – på vilka grunder kan den i så fall det? Då Glibo (2000) och Hamre (2004) resonerar om dockan som en kommunikativ rättighet, gör de detta utifrån ett antal pedagogiska aspekter för en miljö som får lov att kallas kommunikativ. De menar att en kommunikativ miljö i förskolan och skolan som inkluderar användning av dockan, möjliggör samspel och interaktion genom olika konstnärliga former – monolog, dialog, pantomim, dans och dramatisering. Genom dessa spelformer *identifieras* dockan som ett redskap för andra kunskaper och andra kommunikativa former än de gängse.

I *Konstarter och kunskap* diskuterar Hjort (2001) dagens skola som, med en undervisning inriktad på vetande kommunicerat huvudsakligen genom siffror och alfabet, därmed i princip, utesluter andra former för kommunikation och vetande. Konstarter som musik, dans, bild och teater tillhör dessa sällan brukade former. Konstarterna representerar enligt Hjort, ”genuina kvaliteter vilka just har förutsättningar att skapa en relation och en dialog mellan den kollektiva kunskapen och den individuella” (a.a., s. 9). Hjort menar att konstarterna i den obligatoriska skolan vanligtvis inte betraktas som källor till kunskap, utan snarare som skapande verksamheter, aktiviteter vid sidan om den pedagogiska och lärande processen. Förutom att konstarterna inte tycks värderas som likvärdiga vägar till kunskap är det inte ovanligt att de dessutom, och vid behov, tilldelas rollen av att hjälpa ett annat ämne på traven. Genom medverkan i ett antal utvecklingsprojekt har jag erfarenheter av synsättet att dockor och dockteater sällan används för sin egen skull, utan snarare som ett sätt att framkalla intresse för något som det saknas intresse för, exempelvis att skriva och läsa. Min erfarenhet är att projekten huvudsakligen riktats till elever i behov av särskilt stöd och som ett sätt för dem att ”komma i kapp”. Jag menar att dockor och dockteater visst kan användas för att uppnå något annat, men jag håller med Hjort om att konstformer alltför sällan används som redskap att utveckla individens kommunikativa erfarenheter, eller att upptäcka ny kunskap genom skapande handling, reflektion och analys. När kommunikation med dockan som redskap kommer på tal, tänker man oftast på den språkliga. Det man i regel inte tänker på är att dockans egenskaper handlar lika mycket om det ”icke språkliga”, det vill säga att det estetiska och det visuella i situationen ”talar” med oss på sitt sätt.

Att tänka på dockan utifrån ett rättighetsperspektiv öppnar alltså för dessa sätt att se på dockan i relation till barns kommunikativa utveckling och lärande i förskolan och skolan. Barns språk och kommunikation utvecklas i förskolan huvudsakligen genom *innehållet* i verksamheten och genom de *förhållningssätt* som innehållet mellan lärare och barn kommuniceras. Dockans användning är därmed beroende av lärarens medvetenhet när det gäller vilka språkliga miljöer barn behöver möta i förskolan för att kunna lära sig språk, eller på vilket sätt aktiviteterna organiseras som får barn att aktivt använda språk för att lära (Carlgren, 1999; Gustavsson & Mellgren, 2005; Nordin-Hultman, 2005; Strandberg, 2006). Det framgår av studiens resultat att dockans användning i förskolan har potential att utveckla dels språkliga miljöer, dels motivera barn att aktivt använda språk för att lära.

Denna avhandling *definierar* innebörden i dockans kommunikativa potential i förskolan utifrån att den, som ett redskap genom processen av subjektivering, genererar kunskapsmässiga och känslomässiga motiv, medierar kulturella och sociala företeelser samt utvecklar polyfoniska samspel. Dockans polyfoniska, flerstämmiga potential kommer till uttryck i samspel där barn delar med sig av sina faktiska och föreställda världar, där de delar med sig av sina erfarenheter från olika kontexter och där de utvecklar nya kunskaper, relationer och samtalsarenor.

### Ett medverkande förhållningssätt

Vad innebär dockans användning utifrån ett medverkande förhållningssätt? En dockteaterföreställning har, i förhållande till barn, ett uppträdande förhållningssätt med dockor som artister. När barn ser dockor som uppträder i en dockteaterföreställning är det ett sätt för dem att få inspiration, att själva kunna föreställa sig och skapa inre teater. Att se en föreställning, att föreställa sig och att göra en egen föreställning i förskolan, handlar därför om dynamiska processer där språk och tänkande kan nå nya dimensioner och medföra utveckling och förändring. Den inspiration som barn kan få till följd av sina upplevelser i teatern, skulle kunna utvecklas i förskolan på ett medverkande sätt. Möjligheten uteblir emellertid i de flesta fall eftersom en förekommande uppfattning i svensk förskola förefaller vara att när barn spelar med dockor, för att det är roligt, kan de också själva *lära sig att spela* bara de spelar tillräckligt ofta. Parallellen kan dras till Änggård (2006) som i sin studie av barns bildskapande i förskolan konstaterar att lärarnas rädsla för att hämma barns bildskapande är ett viktigt inslag i den fria skapandets pedagogik. Hon menar att pedagogiken har bidragit till att det har blivit tabubelagt för vuxna att visa barn hur man kan rita och måla olika motiv, vilket bidragit till att "barn i stor utsträckning har blivit överlämnade åt sig själva att upptäcka bildspråket" (a.a., s.162). Vidare konstaterar Änggård att den pedagogik som kom till för att göra barn kreativa i sitt skapande istället har lett till att de berövats verktyg för sitt bildskapande.

Lärarens medverkande roll och betydelse för barns estetiska utveckling behandlas också av Ingrid Pramling Samuelsson med flera (2008) i *Konsten att lära barn estetik*. Utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv beskriver författarna hur barn i förskolan och skolan utvecklar sitt kunnande inom musik, poesi och dans. Enligt författarna bidrar deras studie med ett nytt perspektiv på barns lärande av estetik, och därmed utmanas två invanda föreställningar och traditioner inom det estetiska fältet. Den första, som också

uppmärksammas av Hjort, är att estetik ses som medel för att utveckla andra förmågor – till exempel att dockor är bra att ha för att utveckla barns personliga och sociala färdigheter eller för att motivera barns skrivande och läsning. Den andra föreställningen handlar om att det estetiska betraktas som individens personliga och inneboende uttryck. ”Lärare uttrycker ofta denna hållning i termer av att de inte ska blanda sig i barnens estetiska uttryck och att det är viktigt att barnen fritt får uttrycka sig estetiskt” (a.a., s. 142). Denna hållning, som också uppmärksammas av Änggård, medför att barn inte får någon hjälp att utvecklas vidare. Det nya perspektivet som studien bidrar med innebär att barn behöver utveckla inomestetiskt kunnande, det vill säga både *inom* och *om* exempelvis musik. Inomestetiskt kunnande möjliggör, enligt författarna, en ökad differentiering och repertoar av estetiska redskap vilket kan medföra att ”barnet också därigenom blir bättre på att uttrycka sig, dvs. kommunicera estetiskt” (a.a., s. 143). Pramling Samuelsson m.fl. riktar uppmärksamheten mot läraren som en viktig aktör när det gäller att utveckla barns inomestetiska förmågor.

Samtliga barn på Humlan lärde sig grundläggande spelteknik med stavdockan, vilket innebär den enklaste formen och den lägsta svårighetsgraden. Avhandlingens resultat visar att spelteknikens potential på lång sikt medfört att barn motiverades att vara språkligt aktiva, att formulera sig och att vara delaktiga i en kreativ process. I studien framträder speltekniken som en viktig aspekt av dockans potential, något jag inledningsvis inte riktigt var medveten om. Det är först i analysen av studiens empiri som en mer sammansatt bild av spelteknikens potentialitet och betydelse vuxit fram. En slutsats blir därför att dockans användning i förskolan självklart ska inkludera kunskaper i spelteknik, som en förmåga och som ett kunnande. Ett medverkande förhållningssätt förutsätter således lärare som medverkar genom att erbjuda inomestetiska verktyg så att barn kan utveckla sina tankar och upplevelser och ge dessa ett personligt uttryck.

I samband med studiens genomförande fick jag flera gånger anledning att fundera över hur ett medverkande förhållningssätt kunde praktiseras i förskolans vardag. Det yttrade sig i första hand genom att vardagliga arbetsuppgifter, samlingar och temats bearbetning, fördelades rättvist i arbetslaget.<sup>58</sup> I studien *Samling i förskolan*, fann Lena Rubinstein Reich

---

<sup>58</sup> Som tidigare nämnts är det ovanligt att en av lärarna inom arbetslaget ansvarar för ett visst innehåll kontinuerligt och under en längre tid. Generellt utformas arbetet i förskolan enligt principen ”tidig – mellan – sen” som innebär att lärarnas ansvarsfördelning, exempelvis när det gäller vem som ska hålla i samlingen, planeras i första hand med hänsyn till deras arbetstider.



(1993) att samling i förskolan angår var och en i ett arbetslag lika mycket, att lärarens uppfattningar om syftet med samlingen påverkar samlingarnas innehåll, genomförande, eget förhållningssätt i samspelet med barnen, men också insikten om att samlingar behöver förändras och utvecklas. Av Rubinstein Reich studie framgår att det knappast är troligt att någon skulle kunna välja bort sitt samlingsansvar med motiveringen att man inte är så bra på det. Mot bakgrund av mina generella erfarenheter verkar det omvända också knappast troligt, nämligen att någon skulle kunna få mer tid just för att man är bra på det. Vilka argument talar för en sådan arbetsfördelning? Vilka argument talar mot en sådan arbetsfördelning? Arbetsfördelningen lyfts fram eftersom ett medverkande förhållningssätt, enligt min mening, inkluderar även kontinuitet och fördjupning av barns och lärares gemensamma innehåll. Utifrån sin studie om barns subjektskapande och pedagogiska miljöer, menar Nordin-Hultman (2005) att lärares förhållningssätt och förhållningssättets betydelse (och konsekvenser) för verksamheten kan förstås som något som inte är knutet direkt till personen, utan som indirekt uttrycks i förskolans sätt att ordna den fysiska miljön och materialen, göra upp gränser, etablera regler och planera dagsprogrammet. Vilka argument skulle i så fall kunna skapa förändring och tänkbara alternativ när det gäller arbetsfördelning i förskolan?

### Tredelad relation och "som-seende"

Dockan har som nämnts haft många roller genom tiderna. I denna avhandling sätts dockan in i ett nutida svenskt samhällsperspektiv där demokratiska värderingar framhålls och utvecklas. Att vara lärare i dagens förskola och skola förefaller inkludera utmaningen att förhålla sig till kommunikation och samspel dels som ett kunnande, dels som en egen färdighet. Denna färdighet utvecklar nya samspelsmönster mellan lärare och barn eller elever. I *Lärares hållning* presenterar Claesson (2009) en undervisningsidé som hon kallar som-seende, en aspekt på lärarens roll som tidigare inte lyfts fram. Claesson som studerat klassrumsmiljöer i skolan ur ett fenomenologiskt perspektiv, menar att som-seende har att göra med lärarens roll idag, och att som-seendet knappast har med gångna tiders lärare att göra.

I stället måste alltså läraren skapa en relation till sina elever så att det som händer under lektionen sker i samspel där eleverna är medbestämmande. Som-seende bygger just på detta. Läraren ska tillsammans med sina elever se

---

Läraren som håller i samlingen är oftast ensam med barngruppen, vilket innebär att den som ansvarar för samlingen dagen efter egentligen vet väldigt lite om det som barnen varit med om. I praktiken kan det hända att en och samma sång introduceras/bearbetas av tre olika lärare och att ingen av dessa vet mer precist vad barnen gjort under föregående introduktion.

sin gemensamma tillvaro *som* något. De bestämmer tillsammans innebörden i olika saker de ser och gör. Här handlar det om sensibilitet, fantasi och förmåga att fånga ögonblicket (a.a., s.134).

Enligt Claesson är hållbarheten en speciell sida av som-seende och hållbarheten uppkommer genom ingångna överenskommelser mellan lärare och elever, exempelvis då vi betraktar en docka som en egen person. Hållbarheten handlar om att förlita sig på den gemensamma relationen i överenskommelsen och att vara konsekvent i sitt sätt att förhålla sig till en docka. Det handlar om att läraren och barnen tar det de skapar gemensamt i samspelet med dockan på allvar. Även på lång sikt. Hållbarheten i arbetet med dockor förutsätter, enligt mina erfarenheter, förberedelser. Dessa erfarenheter säger emellertid inte att förberedelser automatiskt utgör en garanti för extraordinära upplevelser, men att genomtänkta förberedelser skapar bättre förutsättningar för både fler och olika upplevelser. Jo, jag vet att barn kan bli glada *bara* av att dockor rör sig och pratar och jag vet att barns fantasi kan medföra oväntade möjligheter för samspel. Men jag vet också att fantasi behöver näring för att utvecklas. Förberedelser syftar till att bädda för att nya dimensioner kan öppnas, där lärare och barn gemensamt använder fantasin för ett gemensamt som-seende, och med följande episod vill jag illustrera själva processen.

”Varför har du inga tänder?”, frågade barn en av mina larvdockor, som svarade att den aldrig haft några. Barnen föreslog då att tänderna kunde opereras in i munnen så att larven kunde äta all mat, och inte bara blad och gräs. Larven tyckte att det lät spännande och undrade ifall det gjorde ont. Innan samspelet avslutades blev larven lovad både bedövning och dropp samt att den fick dricka välling, mjölk och te ur barnens kupade händer. Efteråt frågade barnen ifall vi inte kunde operera larvens tänder redan nästa dag, och det kunde vi. Under mellanmålet diskuterade vi hur operationen skulle genomföras och vilka tänder, pärlsocker eller riskorn, som skulle passa bäst. Pärlsocker bedömdes inte vara bra för tänder, så det skulle bli riskorn och fem stycken. Tillbehör för operationen fanns inte på förskolan. Efter arbetet köpte jag därför några pincetter, munskydd och kirurghandskar. Strax innan operationen började sa jag att det är jag som är kirurgen, för säkerhets skull. ”Då är du förstakirurgen och vi är andrakirurgen” sa ett barn. Jag fick förklarat för mig att förstakirurgen pekar på det som de två andrakirurger skulle operera. Ett barn lyste med ficklampa, ett annat ansvarade för bedövning, dropp och narkos, jag höll i förstoringsglaset och pekade med tandpetaren var tänderna ska opereras, medan mina två andrakirurger opererade med var sin pincett, riskorn och lim. Redan med två tänder i

munnen tyckte jag att det kunde räcka – annars får vi en arg draklarv, påpekade jag. Men då hade bara en av de två andrakirurger hunnit operera. Det fick bli två tänder till. Den femte tanden skulle sparas som reserv. Med fyra tänder i munnen bars larven sedan på en bricka till uppvakningsrummet.

Episoden illustrerar samarbetets betydelse mellan läraren och barnen och utveckling av en larvdockans liv i förskolan samt av hållbarheten som en aspekt av som-seende. Hållbarheten i en tredelad relation innebär här att en dockas innebörd växer fram genom medbestämmande och utifrån det får dockan dels en individuell, dels en kollektiv *som*-betydelse i sammanhanget. För barnens del innebär hållbarheten i sammanhanget att överskridande mellan deras faktiska och föreställda världar i samspel med dockan, respekteras av läraren och av andra barn.

## Avhandlingens vetenskapliga värde

Min studie har belyst ett område som tidigare inte vetenskapligt studerats i Sverige, men som är beforskat internationellt i större omfattning. De flesta internationella studier handlar om dockans användning i skolans verksamhet. Avhandlingen vidgar synen på dockans möjligheter utanför dockteatern samt initierar ett teoretiskt perspektiv på dockans potential för lärande och kommunikation också i förskolan. Avhandlingen visar att dockans relationella, språkliga och handlingsmässiga medieringsförmåga och potential har betydelse för barns språkliga, sociala och estetiska utveckling i förskolan. Denna avhandling definierar dockan som barns kommunikativa rättighet i förskolan och i och med detta, i en förlängning, reser den också anspråk på dockans berättigande i lärarutbildningen.

## Förslag på fortsatt forskning

Ur ett historiskt perspektiv har dockor används genom att tilldelas i förväg bestämda roller och för en publik. Även om dockans gestaltning och agerande lyckas med att uppnå en visuell dialog med publiken, har publiken i teatern små möjligheter att konkret påverka dockans roll och agerande under tiden föreställningen pågår. I denna studie studeras dockan som ett redskap vars potentiella innebörd möjliggörs och undersöks genom att den medverkar i en pedagogisk helhet, något som tidigare inte har gjorts. Det innebär att dockan som figur växer fram och får gestalt i samspel med barn, och på grund av barn. I dessa samspel har dockan varit motpart och således kommunicerat

med de barn som ville samtala och aktivt tog vara på tillfället. Meningen med dockans användning har alltså inte varit att fördela talutrymme utan att uppmuntra till samtal. Det framgår av resultatet att för vissa barn kändes det mer angeläget att yttra sig än för andra. Som lärare har jag naturligtvis lagt märke till vilka som inte samtalade med dockan, och som lärare skulle jag i vanliga fall frågat de barnen vid ett senare tillfälle hur det kom sig att de inte pratade med dockan, men som forskare kunde jag inte göra det. Att i efterhand fråga eller ”luska” i orsaken till barns frivilliga ”icke delaktighet”, skulle inte motsvara studiens avsikt att fånga barns spontana uttryck i samspelet med dockan. Enligt min mening skulle frågor riktade till de barn som valde att inte samspela med dockan, kunna inverka på studiens trovärdighet och på sikt kanske även påverka studiens resultat.

*Komplexiteten i en tredelad relation* anser jag utgör ett angeläget område för fortsatt forskning. Till exempel ingår i lärarens uppgift att uppmuntra alla barns delaktighet och deras språk- och kommunikationsutveckling. Hur kan dockan som redskap utvecklas utan att agera kontra-produktivt? Med det avser jag uppkomna situationer när samspelet oavsiktligt glider över till att dockan börjar förhöra barn, eller börjar agera lärare och fördela talutrymme, exempelvis genom att direkt uppmana de tysta att agera. Vad innebär subjektivering av lärarens docka för utveckling av barns kommunikativa möjligheter? Det framgick exempelvis tydligt att min tolkning av musdockan inte lyckades överskrida dockans sociala och faktiska givenhet, medan häxdockan fick andra förutsättningar.

*Barns humor och språklig lekfullhet med dockan*, är också ett område för fortsatt forskning. Utan tvekan blir många lärare inspirerade av barns omedelbara tankar, ibland framförda på ett originellt sätt. Frågan är vart denna originalitet tar vägen? Konkretiseras den i någon form och på ett tydligt sätt så att barn kan få bekräftelse på att deras tankar är inspirerande och värdefulla? Studier av barns humor med dockans hjälp skulle kunna synliggöra deras föreställningar om hur verkligheten kan förstås och organiseras, men också hur den kan vidgas och utvecklas.

*Dockans fysiska tillblivelse*, utgör ytterligare ett område för fortsatt forskning. Enligt min erfarenhet brukar dockans tillverkning fungera som ett steg på vägen till något annat, alltså som ett redskap med vars hjälp det är tänkt att uppnå andra mål i sammanhanget. Med fortsatt forskning skulle tillverkning, som en estetisk aktivitet, kunna initieras som ett mål i sig. Det skulle i det sammanhanget vara intressant att undersöka innebörden i kopplingen mellan handens arbete och framåtriktad nyfikenhet, exempelvis

hur ett barn tänker om nästa steg, längre fram. Eller att genom tillverkningsprocessen undersöka den estetiska individualitetens kollektiva betydelse för barns utveckling och lärande. Eller det praktiska arbetets betydelse för att skapa förståelse för samband mellan det abstrakta – dockan som en idé, och det konkreta – dockan som en produkt.

## Slutord

Självklart har studiens teoretiska ram gett såväl möjligheter som begränsningar när det gäller att studera dockan i förskolan. Det gör att vissa begrepp och sätt att formulera resultatet är genomgående. När man som jag har att hantera ett rikt material som är fyllt av citat och narrativ är det emellertid då och då frestande att inte hålla sig strikt till sin forskningsfråga utan berätta om enstaka händelser. Det jag ändå så här till slut vill förmedla är den känsla som jag som lärare och forskare, med dockan i fokus, har upplevt som genomgående i arbetet, med barn och med analys och skrivande. Att ta in en tredje part, en docka, och låta denna få utvecklas och leva sitt liv, utgör en glädje och en källa till oväntade och oanade erfarenheter. Det är något jag skulle vilja dela med mig av och låta många andra få erfara.



# SUMMARY

## Introduction

How children learn language and communication is attracting growing attention in today's society since research indicates that development and learning are related to children's linguistic and communicative abilities and skills (Nelson, 1989, 1996; Vygotskij, 1986; Wells, 1987). Finding forms and creating the necessary conditions for working with language and communication at an early age are thus an important issue in pedagogical research. In line with this focus on language and communication, the overall aim of this thesis is to acquire knowledge of the communicative potential of the puppet and its significance as a tool for communication and learning in pre-school. Today's pre-school for children aged 1-5 years is the first stage in society's educational system for children and young people aged 1-16 years (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, 2006; Lillemyr, 2002).

According to Lev Vygotskij (1986), education is a social practice where different forms of interaction and cooperation between adults and children constitute the actual core of the teaching process. The teacher's interaction can create opportunities for children to develop their everyday language into an academic knowledge language, which they will need in their future knowledge development. The interaction between teacher and children using the puppet, and children's participation in the communicative process, are the basic prerequisites in this study as regards distinguishing the puppet's potential and importance for children's learning and communication. Children's communication with the puppet in pre-school is studied here as part of the social and cultural practices of the pre-school's activities.

The empirical section covers a total of 11 months spent with a group of children where I was employed on a part-time basis as a substitute pre-school teacher. My intention as a teacher was to create and develop an environment where the puppet could be used continuously by both the children and myself. In addition, the idea was, when using the puppet in planned activities, to capture the children's spontaneous expressions and experiences relating to the puppet parallel with the planned activities. By capturing and describing meanings that children spontaneously give voice to in the interaction with, and communication regarding, the puppet, I hoped to be able to distinguish, describe and define the puppet's communicative potential as a mediating tool.

In comparison with other artefacts, the puppet is special in that visually it acts as if it were a speaking and thinking being and can mediate varying meanings. Mediation means “mediated act” and is the link that helps thinking and conceptions to be created and emerge. With the help of mediating tools such as traffic signs and computers, people simultaneously develop their thinking, their language and their way of acting and their attitude towards the world around them (Vygotskij, 1978; Wertch, 1991).

A puppet as a tool is a material object, an artefact in which specific movements are incorporated, but not actions or goals relating to the use of the puppet. By means of external properties such as appearance, movement and speech, the puppet’s actions can evoke and arouse the spectators’ emotions, thoughts and associations. Henryk Jurkowski (1988) och Steve Tillis (1992) argue that when the puppet’s external properties affect the spectators’ emotional life, personal properties, which can have different meanings in a context, are attributed to the puppet. Historically speaking, the puppet’s communicative properties have been utilised for different purposes and in different activities such as the theatre, education, therapy and politics (Blumenthal, 2005; Hamre, 1992; Helgesen, 1999; Kaplan, 2005).

It is first in relation to a person that the puppet’s communicative potential can emerge and it is through communication that the puppet’s existence can be confirmed and developed (Jurkowski, 1988; Tillis, 1992). In this thesis, the puppet is used to create a relationship between the teacher and the children in the “Humlan” group at the pre-school and it is in the communication that takes place, that the puppet’s specific properties emerge, i.e. appearing to act as if it was “real”, being an individual, a subject. This is also the way I treat the puppet in the text. Writing about the puppet as a subject and ascribing agency to it is thus not a stylistic feature but, rather, a way of talking about the puppet as it can be perceived and experienced from the observer’s perspective.

## Aim and questions

The overall aim of this thesis has been to generate knowledge of the puppet’s relational, linguistic and action-related potential as a mediating tool for children’s communication and learning in pre-school. In the empirical section, the puppet functioned as a starting point for children’s interaction, narrating and communication. The research interest in the study is thus focused on the content of communicative processes where the puppet is present between the



teacher and the children, on children's ways of expressing the puppet's meaning as a mediating tool and on the motives generated in the interaction between the puppet and children in different activities. My aim has been to uncover the puppet's potential in the form of properties and opportunities, which have not been found in other research, by investigating how the use of the puppet in the pre-school everyday activities is expressed in children's spontaneous acts.

The questions were as follows:

- In what way can the puppet developed as a subject and driving force in the interaction with children?
- What is the significance of using the puppet as a mediating tool in pre-school?
- What communicative processes can be developed between teacher, puppet and children?

These questions show that what is sought is knowledge about the puppet in relation to children, in relation to the pre-school's activities and in relation to the relationship between the teacher and children, which includes the puppet and where the puppet is assigned the role of a communicative party. The knowledge interest of the thesis thus includes communicative acts that take place in the interplay between tool and individuals as well as communicative processes that are developed in the pre-school's educational context in the light of these acts.

## The puppet and communication in pre-school

Vygotskij (1986) views education as an opportunity to create new forms of thinking by means of education's social organisation where the relationship between teacher and children is a specific form of cooperation. Continuous use of the puppet in pre-school is a form of cooperation where the teacher's role shifts between different communicative acts: playing behind the scenes and being a puppet, acting openly with the puppet in front of the children, talking about the puppet in other contexts as if it were a person and otherwise functioning as a "normal" teacher. The use of the puppet thus "formulates" different expectations when it comes to the teacher's communicative acts with children. Social practices in pre-school include a pedagogical approach that refers to the teachers' expected ways as individuals of relating to the children's opportunities to expand their communicative experience and thus also develop their own "toolbox" for communication. Using the puppet could

be one way of developing the teacher's ability to interact and expanding his/her communicative repertoire. The puppet can contribute to creating interaction of a dialogical nature where children use language to create meaning in a knowledge context.

## Visual dialog and the puppet's latent property

According to Uno Koshiro (1990), when the puppet's actions create an expression that can touch or affect the spectator's own thoughts and feelings, a visual dialog is created. It is a question of the puppet's ability to mediate the content and its relevance to the onlooker. The puppet's actions in the theatre consist of presenting a pre-determined content and through the role thus created, it can inspire, astonish, affect and sometimes shock the audience. The puppet can make an impression and achieve a visual dialog without "itself" really knowing anything about its audience – and the audience does not expect the puppet to know anything about it (Sörenson, 1998, 2001, 2008).

According to Leontiev (1977), "affective complexes" are created in the encounter with objects that involve, which, he argues, means that emotional characteristics are attributed to the object when the object proves to have the capacity to evoke emotional processes. Objects that involve generate, according to Leontiev, needs that can guide processes in which a double transition is created, partly the transition from object to activity process and partly the transition from activity to its subjective product. The activity's subjective product thus arises in a further development of the interplay between the object and the action in the human activity. For example, when the child is surprised by the puppet "getting it into its head" to get up to" something. After a while, the act is transformed into memories, associations, thought and emotions until it finally becomes what Leontiev calls the object's/subject's "latent property". The puppet as an artefact does not in itself have a latent property but by virtue of its hidden property, it can appear to be living in the interaction with its puppet player, to have the capacity to develop a latent property. It is the puppet player's emotions and thoughts, wishes and associations that are given significance by the puppet's subject and are incorporated as part of the puppet's personal identity and meaning. In practice, this means that one and the same puppet can have different personalities and different meanings, different latent properties, depending on who "fills" it with meaning and in what context this is done.

## Theoretical framework

The study has its theoretical starting point in the sociocultural tradition. The use of tools in this tradition is regarded as an individual and a collective act in which appropriation of social and cultural practices takes place in relation to other individuals, other contexts and activities (Leontiev, 1977; Säljö, 2005; Vygotskij, 1976, Wertsch, 1998). In order to investigate the puppet's communicative potential and importance, this study focuses on both the verbal and the physical acts that are generated in the interaction between teacher, puppet and children. I have chosen concepts from closely related but nevertheless different theoretical perspectives, the sociocultural and the activity theory perspectives, as the starting point and support in this process. While the use of tools from the sociocultural perspective is regarded as mediation of knowledge and primarily a collective act, the use of tools from an activity theory perspective is seen as an individual activity process and a subjective act. The use of the puppet in pre-school covers acts that are both collective and individual. The concepts I emphasise specifically for this reason, and which are dynamically related to each other, are language and thinking, dialog and meaning, motive and activity, mediation and tool, communication and context, and interaction and "the zone of proximal development".

## Method

The study has an ethnographical approach as its starting point (Hammersly & Atkinson, 1995), which means that the researcher lives closer to the reality studied and follows social processes and relations in different social and cultural contexts. More precisely, the present thesis is an ethnographical case study in which the use of the puppet is studied in relation to the pre-school's social and pedagogical context (Merriam, 1994). Data on which the analysis is based have been collected through observations, conversations, the children's drawings and photographs. The data collected make visible the puppet's participation as it is spontaneously expressed in different ways by children. My observations have been focused on children's interaction with and about the puppet. Here, conversations refer to children who spontaneously and on their own initiative told me, or wanted to talk, about the puppet as well as conversations I overheard between children and which they involved me in, e.g. conversations during lunch and between meals. The children's drawings can be divided into two types – spontaneous and planned

drawings. Spontaneous drawings are the drawings, which the children did and gave to puppet as a present and it is these drawings that constitute one basis of the analysis.

## Concepts in the analysis

To be able to distinguish and identify the puppet's communicative potential and understand the empirical data in a qualitatively new way, the following concepts have played a prominent role throughout the analysis process: dialog, subjectivisation, motive and mediation.

Dialog refers to linguistic contexts in which children talk with the puppet or with each other and concerns the content of what is said and how it is said. Subjectivisation refers to the puppet's sentimental value, i.e. how the process of the puppet's creation as a subject is developed and expressed in children's verbal and physical acts. Motive refers to communicative dynamics and the way the puppet's usage creates and generates knowledge-related and emotional motives. Mediation concerns how children construct and mediate their conceptual world, develop knowledge, exchange experiences, establish relationships and create new activities.

## Analytical method

The analysis of the data collected was performed in two stages. The first stage can be described as fundamental with incoming data being systematised under two overall headings: The children themselves and The children and I. Descriptions of situations in which children spontaneously talked with each other about the puppet, played of their own accord with the puppet or made drawings for the puppet on their own initiative were gathered under the first heading. Descriptions of situations in which children took the initiative in talking with me about the puppet or situations where I became involved in conversations about the puppet with several children were gathered under the second heading.

The focus in the second stage was on finding categories and themes based on the content spontaneously expressed outside the planned activities by children. With the two main headings as my starting point, I began to divide the content according to what is said, where it is said and how it said. The steps in the analysis made it possible to identify contexts and activities where mutual interaction between the teacher, children and the puppet points

to the children's interest in the puppet as a starting point for spontaneous communicative acts. These acts manifested themselves in varying forms and occurred at different times during the day.

## The communicative contexts of the analysis

The following contexts emerged as spontaneous arenas for children's communication and the puppet's communicative potential: improvisations, individual conversations, games with puppet indoors, games outdoors inspired by the puppet and drawings that children produced of their own accord for certain puppets. Below, a description is given of what characterised these arenas.

*Improvisations.* Improvisation with the puppet means that what is enacted emerges while the conversation/activity is in progress.

*Individual conversations.* Here, individual conversations refer to situations where children turn to me spontaneously and on their own initiative and want to talk about a specific puppet or puppets in general.

*Games with the puppet indoors.* The children's games indoors refers to their own improvisations with puppets during unorganised play.

*Games outdoors inspired by the puppet.* The children's games outdoors refers to children organising a game of their own accord where the content of the game is partly an imitation of the puppet's movements on the stage and partly a development of new movement patterns that arise in the interaction.

*Spontaneous drawings.* Here, spontaneous drawings refers to the drawings children made of their own accord and out of interest and that the drawings were explained and given to me.

## Results

The analysis made it possible to distinguish and identify the puppet's communicative potential as a mediating tool based on three result areas: The puppet as a subject and driving force, Mediation and Three-party relationships and communicative processes. These areas are described and discussed in three sections.

<b>The puppet as a subject and driving force</b>	<b>Mediation</b>	<b>Three-party relationships and communicative processes</b>
<p>The puppet develops sentimental value</p> <p>The puppet generates communicative acts</p> <p>The puppet oversteps boundaries</p>	<p>Knowledge and learning</p> <p>Culture and communication</p>	<p>The teacher role and communication</p> <p>Creative acts and new activities</p>

## The puppet as a subject and driving force

The puppet's sentimental value as a subject manifests itself primarily in children's dialogs and ways of talking about the puppet. Here, sentimental value does not only refer to the existence of emotions that children express, it also includes children's negotiations concerning the meaning of the puppet being 'for real' and what it then consists of. When he writes "the driving force of objects", Leontiev is referring to the process whereby the object's hidden properties create the mutual interplay of the driving force of different communicative acts. Applied to the puppet, this means that the puppet's specific movements is hidden from the observer and first when it is on the hand, and in mutual interaction, can these properties emerge. It was found that the puppet's driving force appears in different ways during children's interactions with the puppet depending on the extent to which they are based on knowledge-related and/or emotional motives. The motives are also manifested in children's ability to create something new in their game with the puppet. It was also found that the puppet's sentimental value generates acts in which children's experiences of the puppet as a subject enable them to overstep the boundaries between the "actual" and the "imagined" world. When they do this, dialogs are created that go further than the concrete usage of the puppet, that expand their relations with the puppet and give children something new to think about.

## Mediation

One of the fundamental assumptions within the framework of a sociocultural perspective is that language functions as a link between society and individual

since it enables a person to participate in other people's perspectives and thus participate in the collective, sociocultural experiences that are mediated (Lave & Wenger, 1991; Nielsen & Kvale, 2000). According to Vygotskij (1986), language functions as a link between people and within people – between the external, communication, and the internal, thinking. It was found that children interacting with the puppet communicate knowledge from different social practices and reflect their own experiences and perceptions against a backdrop of impressions from media, literature and everyday life. Communication in the form of narrating is not only just a simple presentation of events. It embraces one's own perspectives, motivations, values and contemporary and spatial orientation – aspects that Bruner (1990) calls “the landscape of consciousness”. According to Bruner (1986, 2002) and van Oers (2003), narrating and narratives are a way of organising experiences and can be seen as social phenomena and a basic form of communication through which people express their thoughts and emotions. It was also found that communication in the form of pictures and symbols mediates children's ways of thinking, remembering, interpreting and fantasising; here, in the form of spontaneous drawing for dolls that, according to Eva Änggård (2006) should be regarded as narrative drawings. Susan Wright (1991) argues that drawings that investigate different aspects of a theme that fascinates children, e.g. the mouse Julia and the Witch Hildur, are “message-sending” drawings in which children expand and present their experiences in a new way with the intention of communicating them to others.

## Three-party relationships and communicative processes

“Three-party relationships” refers to the relationships that are developed in the communication between three parties – the teacher, the doll and children – and is a way of participating, creating and developing common knowledge in social learning activities. The communication is based on a common object, the puppet and the puppet's actions in the contexts. The three-party relationship between teacher, puppet and children concerns an objectivisation and subjectivisation process of the object (Leontiev, 1977) through the creation of meaning in the educational process. Vygotskij (1986) regards the educational process as a participatory process and interaction in which the exchange between spontaneous and scientific conceptual thinking is developed in “mutual assistance” and interplay between the parties involved.

The results show that experiences in the common dialog in a three-party relationship often create situations that, for the teacher, involve unexpected communicative twists and changes. It also emerges that such situations result in and contain both opportunities and limitations as regards the teacher's actions. Here, opportunities refer to the creation of new insights and discoveries in the dialog with the children, while limitations refer to the uncertainty that arises when it comes to the puppet's credibility in relation to what is unpredictable in the dialog between the puppet and children.

## Summary of discussion

### The puppet as a cultural and social reflection

In this thesis, the focus is on the content that arises in communication when children spontaneously interact with the puppet, about the puppet and because of the puppet, which also constitute different dimensions of the puppet's presence in the common communication.

The results from the study point to the puppet's relational, linguistic and action-related potential due to the fact that the puppet is perceived and treated as a subject. The results also show that subjectivisation of the puppet takes place in close and immediate contact between puppet and child. This means that children's individual motives are related to the puppet or to the puppet's properties. How the puppet is experienced and perceived as a subject is expressed above all in children's dialogs and ways of talking to the puppet, their way of talking with others about the puppet and in the interaction with each other in the light of the puppet's participation in the pre-school. What approach, linguistic functions and motive are reflected and emerge in the interaction?

### Mediation *with* the puppet

When the puppet is present, the children's interaction reflects their cultural and social context and shows, for example, that TV and newspapers contribute to shaping their picture of reality. How the world functions is expressed in, among other things, children's dialogs where they, with the help of language, define their experiences and develop their horizon of understanding. A characteristic of the content that is developed in dialogs between puppet and children is that children in different ways express how they imagine that the puppet thinks, knows, understands and has opinions and knowledge, which



points to their interest in the mental processes of others and abstract thinking. Vygotskij (1978) and other researchers in the sociocultural domain have also pointed to this aspect, e.g. Nelson (1989,1996) and Wells (1987). Since conversations between the children and the puppet could take unexpected twists and turns, space was created for the children to take the initiative and guide the content in a way that does not occur as frequently in other “normal” conversations. The fact that the pre-school deliberately creates opportunities for using language and communication in this way is also emphasised as being important by other researchers (Eriksen Hagtvet, 2002; Eriksen Ødegaard, 2007; Gjems, 2006). The dialog with the puppet functioned as a discussion forum where the children who actively participated in relation to the puppet most often adopted a narrative and teaching approach. This was expressed in children’s willingness to explain and describe to the puppet how something functioned. Of interest in this context is whether it was the size of the puppet that caused the children to adopt a narrative and explanatory approach. Or could the children’s approach be a reflection of the way they are treated as children?

### Mediation *about* the puppet

When the puppet is not present, but the children are talking about it, they often base their talk on sentimental values that are self-experienced. The semiotic function of language concerns how signs/words through mediation develop meaning for the individual and his/her picture of the surrounding world (Vygotskij, 1986). The children and the puppet, who are part of co-creating processes, develop relationships in which children’s experienced feelings for the puppet create a dynamics and deepen their relations with the puppet. This could result in the puppet sometimes being “disconnected” from its context in the pre-school. Because children attribute properties to the puppet that could go beyond the puppet’s known frameworks, they can, in the dialog about the puppet, present their thoughts about something else that seems to be important to them just then but belongs in another context. In some contexts, this means that the puppet in pre-school can function as an object for the projection of problems and thus has a therapeutic effect through an subconscious process of transferring the problem (Aronoff, 2005; Bastasic, 1988). In this respect, the puppet functions as a symbol, it is objectivised and functions as a way for children, in conversations about the puppet, to recollect, associate and imagine where they can overstep actual and fictive boundaries.

Yet another way of interacting about the puppet is manifested in children's drawings, that is, when children include the puppet in their experiences of other contexts. Here, the puppet is also "disconnected" from the pre-school context, but in a different way. The results show that children view the puppet's presence primarily from their own perspective and how they perceive the world around them is thus reflected in their drawings. In drawings, complimentary and compensatory conceptions emerge of what the puppet's existence could be like when it has been influenced by children. With the content of their narrative drawings, children investigate different aspects of the puppet's imagined life, for example, the puppet is given a bunk bed and toys, a teddy bear in its bed and cake on its birthday. With the drawings they give the puppet, the children broaden and portray their experiences in a new way. The communicative potential emerges as a result of children's intention of communicating their experiences to others in this way and in the form of pictures.

### Mediation *because of* the puppet

Learning a language, developing and becoming a sociocultural individual are regarded as skills in a linguistic system. Developing these skills in children is part of the pre-school's assignment. Learning to use language as a tool in different communicative contexts to influence people and their perception of the world around them is also part of the pre-school's assignment. Linguistic interaction using e.g. different nursery rhymes and games is one way of developing the rhetorical function of language in the pre-school. In this study, nursery rhymes, which the children have learned in other contexts, have been combined with rules for specific movements.

In the puppet theatre, learning basic movements means that language is used in a specific way and with a specific purpose, namely, to bring to life something that is inanimate. As a result of the puppet's movements on the stage, together with the text of a nursery rhyme, also makes the text visible and consequently, it is also given a different meaning in the context. In the children's play in the schoolyard, the language of the nursery rhymes and the puppet's movements were personified and resulted in new games – the robot game, the carrot game and the caterpillar game. The children's games outdoors, inspired and motivated by the puppet's participation in pre-school, take the form of a performance. This study shows that knowledge of rules for the specific movements was crucial for how children on their own and in a new context developed their game from initially and under supervision

playing with the puppet indoors to using on their own accord the same content in their play outdoors but without the puppet and supervision.

### The teacher role, the researcher role and the study's knowledge production

The idea of investigating the meaning and significance of the puppet by participating myself in the research process was preceded by several considerations related to my social, knowledge-related and scientific motives. Distinguishing between the role of teacher and the role of researcher involved an arduous distancing process since the aim was to develop my own scientific voice and at the same time find knowledge in an insightful way.

What type of knowledge was produced in my double role of teacher and researcher? On the basis of knowledge and experience regarding the puppet's characteristics – shape, movement and speech – I have been able, as a teacher, to develop a communicative environment for the puppet's participation in pre-school. As a result of my participatory approach, the puppet's interaction with the children could be established in the social practice. The puppet was used regularly and I knew how, and what, I could do with it. I had used some of the exercises earlier and in other contexts, but every situation where children encounter a puppet nevertheless results in unexpected and unforeseen courses of events. This, it is true, leads to a degree of variation in the experience acquired, but it does not automatically result in the development of new or deeper knowledge. The knowledge I produced and reproduced as a teacher in this study can be described as experience based and functional. An example of experience-based and functional knowledge is how a puppet is introduced in the group of children. The puppet presented to the children for the first time is usually on my hand and I normally begin by saying that it can do exciting things, which I can show you if you let me. What the puppet then does is to follow my instructions and show that it can wave, nod, clap its hands, pat its stomach and cheek. The puppet then asks the children if they would like to do these movements together with the puppet. Most often, the majority of the children say yes. Finally, the children who want to can ask the puppet if it can repeat these movements by, for example, asking "Can you wave?". In the interaction that develops, the children may believe that the puppet is listening and does what they ask. After the puppet has done what was asked of it, the children sometimes express their delight by calling out in a loud voice "She knew! She did what I said!"

What happened here? As a teacher, I can describe what happened as a way of playing down the puppet – the children see that I am holding it and that it is my hand that is “doing” the puppet’s movements. The children can also see that I am “lending” the puppet my voice. This is the most common way of presenting a puppet and, in line with my education – clarifying the task, involving the children and encouraging their independence.

How can the puppet be understood based on what happened? In my role as teacher, I would probably have answered that with this introduction, children can experience a sense of security in their interaction with the puppet, that everybody who wanted to could participate and that a positive atmosphere was created in preparation for future encounters. My answer thus describes the visible side of the activity, but the question refers to something else.

As a researcher, I can analyse and describe what happened in the introduction in a different way and thus also understand what the puppet means in a qualitatively new way. The introduction of the puppet can initially be described as a visual dialog (Koshiro, 1999). A visual dialog occurs when the puppet’s performance expresses a content that can connect with or touch the spectator’s own thoughts and feelings. The puppet waves, claps its hands and makes the same movements a child can make. A visual dialog consists of the puppet’s communicative powers and the co-creating process of the performance. The puppet’s communicative powers are thus generated in the children’s recognition, while the co-creating process of the performance is primarily the result of the puppet’s duality (Hamre, 2004). The puppet’s duality, its basic property, means that what happens is not real (the puppet is really only an object) but at the same time the spectator is “involuntarily” drawn into a course of events that can affect and involve. In other words, the puppet’s duality in combination with the children’s knowledge-related and emotional motives can, in addition to generating a specific communicative dimension, also create individual and collective meanings. The puppet introduced asks the children if they want to repeat the movements together, which creates a feeling of participation and the children’s future common memories. Subsequently, the children are offered the opportunity to interact with the puppet individually, which represents a challenge. The puppet’s actions in the introduction described above can also be understood in accordance with the double vision concept, which Tillis (1992) uses to argue that a puppet is perceived by the audience in two different ways at the same time – as an acting object and as an imaginary life. This is manifested when,

for example, a child refers to the puppet as an independent person, “She knew! She did what I said!”, despite the fact that it was obvious that the puppet was controlled by my hand.

The activity in which the teacher introduces a puppet thus means primarily that the puppet maintains and develops social relations. In the dialog with the puppet, children create meaning in the context through interaction in which the puppet as a tool contributes to the linguistic development of the individual and the group. The indicative function of language (the teacher introduces the “situation and the facts”), the semiotic function of language (the children are involved because language and action, the external and internal meaning of language, belong together) and the rhetorical function of language (the children encourage the puppet’s actions with the help of language) are expressed in the interaction with the puppet. The sociocultural perspective emphasises that learning and development take place through communication and acting in social practices and through the use of cultural tools. This perspective has been important for being able to understand and describe the puppet’s communicative importance in relation to the pre-school’s cultural and social contexts. But to be able to understand the puppet as a tool, as an object and as a subject, and what happens in the interaction between the puppet and the individual, that is, the puppet’s potential, the object-related activity theory has been of fundamental importance for my work as a researcher.

My study has shed light on an area that has not previously been scientifically investigated in Sweden although it has been the subject of considerable research internationally. In addition to the fact that this thesis makes both a theoretical contribution and a contribution to practice, it also adds knowledge and provides a knowledge perspective on using a puppet in pre-school activities. The thesis broadens the view of the puppet’s potential outside the puppet theatre and initiates a theoretical perspective on the puppet’s potential in learning and communication. The thesis shows that the puppet’s relational, linguistic and action-related ability to mediate and its potential are important for children’s linguistic, social and aesthetic development in pre-school. This thesis points to the properties of the puppet as a versatile tool for communication and learning and defines the puppet as children’s communicative right in the context of pre-school.



## REFERENSER

- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye. The New Version*. London: University of California Press.
- Aronoff, M. (2005). Puppetry as a therapeutic medium: An introduction. I M. Bernier & J. O'Hare. (red.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. (s. 117-124). Bloomington, Indiana, USA: Authorhouse.
- Asch, L. (2000). Puppetry in the Media Age. *I UNIMA 2000. The Worldwide Art of Puppetry* (s. 85-88).
- Bachtin, M. (1998). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. (red). M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (red). C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bastašić, Z. (1988). *Lutka ima i srce i pamet (A Puppet Has Both Heart and Mind)* titel från den engelska sammanfattningen i boken. Zagreb: Skolska knjiga, Croatia.
- Baum, L. Frank. (1998). *The wonderful World of Oz*. New York: Penguin Books.
- Beijer, E. (red.). (2006). *Michael Meschke. Texter om dockteater 1949-2004*. Stockholm: Dramatiska institutet.
- Bell, J. (2000). *Strinnings, hands, shadows: A modern puppet history*. Detroit: Detroit Institute for the Arts.
- Bell, J. (red.). (2001). *Puppets, Masks and Performing Objects*. London: New York and Massachusetts Institute of Technology. Previously published as a special issue of *The Drama Review* (Vol. 43, no. 3, Fall 1999).
- Berggraf Sæbø, A. & Flugstad, P. (1996). *Drama i barnehagen. Veiledningsbok i drama for barnehagepersonell*. Oslo: Tano A.S.
- Bernier, M. & O'Hare, J. (red.). (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Bloomington, Indiana, USA: Authorhouse.
- Bernier, M. (1983). *Puppetry as an art therapy technique with emotionally disturbed children*. Unpublished master's thesis, Hahnemann University, Philadelphia, PA.
- Bernier, M. (1990). *Psychopuppetry*. Unpublished manuscript, Eastern Virginia Medical School, Norfolk, VA.

- Bernier, M. (2003). *Puppet Playback Theatre*. Unpublished manuscript, Eastern Virginia Medical School, Norfolk, VA.
- Bernier, M. (2005). Psychopuppetry: Animated symbols in therapy. I M. Bernier & J. O'Hare. (red.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. (s. 125-133). Bloomington, Indiana, USA: Authorhouse.
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Society*, 9(3), 321-327.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Blumenthal, E. (2005). *Puppetry and puppets: an illustrated world history*. London: Thames & Hudson.
- Boček, J. (1965). *Jiří Trnka. Artist and Puppet Master*. London: Artia.
- Braanaas, N. (1994). *Dramapedagogisk historie og teori*. Andra upplagan. Oslo: Tapir.
- Bradley, R. (1990). The Burning Bush. I Laurence R. Kominz & Mark Levenson, (red.), *The Language of the Puppet* (s. 107-112). Washington: Pacific Puppetry Center.
- Brédikytė, M. (2000). *Dialogical drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal creativity*. Vilnius: Vilnius Pedagogical University
- Brodin, M., & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber.
- Broström, S. (1993). Leg som virksomhedsform og pædagogisk princip. *Skolestart*, 4(23), 4-10. Kobenhavn: Bornehaveklasseforeningen.
- Broström, S. (1996). *The Children's use of Objects and Media in Frame Play*. Paper presenterat vid International Toy research Conference I Halmstad, Sverige
- Broström, S. (1999). Drama games with 6-year-old children: Possibilities and limitations. I Yrjo Engeström & m.fl. (red.). (2006). *Perspectives on Activity Theory*, (s. 250-263). New York, NY: Cambridge University Press.
- Brown, A. & Palinscar, A. (1988) Guided Co-Operative learning and Individual Knowledge Acquisition. I Resnick, L (red.), *Cognition and Instruction: Issues and Agenda*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- Brown, A. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.



- Brown, A. (1997) Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
- Brown, B. (2005). *Combating discrimination. Persona Dolls in action*. Wiltshire, Cromwell Press Ltd., GB.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories. Law, Literature, Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (B. Nilsson, övers.). Malmö: Liber.
- Bråten, I. (red.). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Burgess, R. (1984). *In the field. An introduction to field research*. London & New York: Routledge.
- Burgess, R. (1985). *Field methods in the study of education*. London: Falmer Press.
- Carlgren, I. (red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carroll, L. (1993). *Alice i Underlandet. Alice I Spegellandet*. Stockholm: Klassikerförlaget.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, N. A. (1993). *Lend them a hand: Therapeutic puppetry*. R.R #2, Milford, Ontario, Canada, KOK 2PO: Arthur Cole.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. I E. Scanlon, & T. O'shea (red.), *New directions in educational technology*, (s. 15-22). New York: Springer-verlag.
- Collins, A. & Bielaczyc, K. (2004). Design resaerch: Theoretical and methodological issues. *Journal of the learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Collodi, C. (1972). *Pinocchio*. Uddevalla: Niloe.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: a lifewide foundation. Continuum studies in lifelong learning*. London: Continuum.
- Crespi, F. & Richardson, J. (1990). *Nötknäpparen*. Stockholm: Sjöstrand.
- Cunningham, H. (2005). *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. United Kingdom: Pearson.

- Dahlin, B., & Ingelman, R., & Dahlin, C. (2002). *Besjälade lärande. Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Daniels, H. (red.). (2005). *An Introduction to Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Diados.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (1997). *Oss emellan: Mellanmänsklig kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Dolci, M. (2000). Reflections and Perspectives: Puppetry and Education. I *UNIMA 2000. The Worldwide Art of Puppetry* (s. 74-81).
- Dovemark, M. (2007). Etnografi som forskningsansats. I J. Dimenäs, (red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*, (s 134-156). Stockholm: Liber.
- Dubská, A. m.fl. (2006). *Czech Puppet Theatre Yesterday and Today*. Publikation 558. Prague: Theatre Institute in Prague.
- Duffy, B. (2006). Supporting Creativity and Imagination in the Early Years. I V. Hurst & J. Joseph (red.) serie, *Supporting Early Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edelson, D. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Ekström, K. (2006). *Förskolans pedagogiska praktik – Ett verksamhetsperspektiv*. Umeå universitet: Institutionen för Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.
- Eliot, M. (2001). *Sagan om Walt Disney*. Göteborg: Epsilon Press.
- Eljkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Engeström, Y. (1990). *Learning, working and imagining: Twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. & m.fl. (red.). (1999). *Perspectives on Activity Theory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Eriksen Hagtvet, B. & Pálsdóttir, H. (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksen Hagtvet, B. (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek: hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Eriksen Ødegaard, E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns voksnes samtalefortellinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Flammarion, C. (1982). *Fantasi och verklighet*. Bromma: Sam J. Lundwall Fakta & Fantasi.
- Forsberg Ahlcrona, M. (1997). *Handdockans medverkan i samlingen*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Francis, P. (2000). A Brief Overview of Contemporary Practice: the Traditional alongside the Experimental. I *UNIMA 2000. The Worldwide Art of Puppetry* (s. 30-35).
- Gerity, L. A. (1999). *Creativity and the Dissociative Patient: Puppets, Narrative and Art in the Treatment of Survivors of Childhood Trauma*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Gjems, L. (2006). *Hva lærer barn når de forteller? En studie av barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. (Avhandling for graden dr.polit. Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt). Oslo: Unversitetet i Oslo.
- Glibo, R. M. (2000). *Lutkvarstvo i scenska kultura. (Prema programima hrvatskih sveučilišta)*. Zagreb: Ekološki glasnik.
- Gustavsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande: att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hakkarainen, P. (1999). Play and motivation. I Yrjo Engeström & m.fl. (red). (1999). *Perspectives on Activity Theory* (s. 231-249). New York, NY: Cambridge University Press.
- Haley, G. E. (1988). *Play People. Puppetry in Education*. Boone, North Carolina: Appalachian State University.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography*. London & New York: Routledge.
- Hamre, I. (1992). *Animationsteater som kunstart og som led i æstetisk udvikling og opdragelse* (PH. D. – Afhandling). København: Danmarks lærerhøjskole, Institut for formning o håndarbejde, mediepedagogik o musik.
- Hamre, I. (2002). The Learning Process in the Theatre of Paradox. I E. Majaron & L. Kroflin (red.), *The Puppet – What a Miracle!* (s. 3-14). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education Commission 2002.
- Hamre, I. (2004). *Learning through Animation Theatre*. UNIMA.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination. Understanding children's worlds*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Helander, K. (2003). *Barndramatik och barndomsdiskurser*. Lund: Studentlitteratur.
- Helgesen, A. (1999). *Figurteatrets historie: Europeisk teaterhistorie fra en annen kant*. Vollen, Norge: Tell forlag A/S.
- Helgesen, V. & Wang, R. (2000). *Den magiske hånd. Dukkespill og figurteater gjennom tidene*. Oslo: Pax Forlag.
- Hendy, L. & Toon, L. (2001). *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years*. Buckingham: Open University.
- Hjort, M. (2001). *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hlavaty, K. (1971). *Dockteater*. Lund: Wahlström & Lidstrand.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturellerammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen.
- Hunt, T. & Renfro, N. (1982). *Puppetry in early childhood education*. Austin, Texas: Renfro Studios.
- Jederlund, U. (2002). *Musik och språk: ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling*. Hässelby: Runa.
- Jelašac, M. (2002). *Tajna je u lutki*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. (Forskning i fokus, nr. 6). Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (red.). (2003). *Förskolan – barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Jurkowski, H. (1988). *Aspects of Puppet Theatre: A Collection of Essays*. (red.), Penny Francis. London: Puppet Centre Trust.
- Jurkowski, H. (1990). The Mode of Existence of Characters of the Puppet Stage. I Laurence R. Kominz & Mark Levenson, (red.), *The Language of the Puppet* (s. 21-36). Washington: Pacific Puppetry Center.
- Jurkowski, H. (1996). *A History of European Puppetry from its Origins to the End of the 19<sup>th</sup> Century*. Lewiston & Queenston & Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Jurkowski, H. (1998). *A History of European Puppetry. Volume Two: The Twentieth Century*. Lewiston & Queenston & Lampeter: The Edwin Mellen Press.

- Jurkowski, H. (2000). The language of the Puppet. I *UNIMA 2000. The Worldwide Art of Puppetry* (s. 89-92).
- Kamenov, E. (1981). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kaplan, B. (2005). *Dockteater bakom taggråd. Kulturens kamp mot onskans våld i Theresienstadts ghetto 1941-1945*. Västra Frölunda: Frölunda Kulturhus.
- Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarnsvardag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kelly, A. (2003) (red.). Special issue on the role of design in educational research (Special issue). *Educational Researcher*, 32(1).
- Kelly, A. & Lesh, R. (2000). (red.). *Handbook of research design in mathematics and science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kiš-Glavaš, L. & Fulgosi-Masnjak, R. (red.). (2003). *Do prihvatanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama: Priručnik za učitelje*. Andra upplagan. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM.
- Klein, A. (1989). *Formidlet læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultu och pedagogisk praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Knutagård, H. (2003). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Koshiro, U. (1990). The ordinary and the Extraordinary: Language and the Puppet Theatre. I Laurence R. Kominz & Mark Levenson (red.), *The Language of the Puppet* (s. 18-20). Washington: Pacific Puppetry Center.
- Kozulin, A. (1986). Vygotsky in Context by Alex Kozulin. I A. Kozulin, (red.), *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kraljević, A. (2002). *Lutka iz kutka*. Zagreb: Naša djeca.
- Kroflin, L. (1992). *Zagrebačka zemlja Lutkanija: Zagrebačko lutkarstvo 1945-1985. godine: Prilog proučavanju hrvatskoga lutkarstva*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladika, Z. (1970). *Dijete i scenska umjetnost: Priručnik za dramski odgoj djece i omladine*. Zagreb: Školska knjiga.
- Lagerqvist, I. (1976). Handockan som kontaktmedel i terapi och pedagogik. I Karl Grunewald (red.), *Omsorg om utvecklingsstörda. Nya rön och praktiska metoder* (s. 318-326). Stockholm: Natur och Kultur.

- Lagerqvist, I. (1981). Dockteater – också på de svagas villkor. *Dockteatern, Bulletin för UNIMA Sverig*, nr 3. Stockholm.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 163-207). Lund: Studentlitteratur.
- Latshaw, G. (1978). *Puppetry: The ultimate disguise*. New York: Richard Rosen Press.
- Latshaw, G. (1990). Masked Emotions. I Laurence R. Kominz & Mark Levenson, (red.), *The Language of the Puppet* (s. 5-10). Washington: Pacific Puppetry Center.
- Latshaw, G. (2000). *The Complete Book of Puppetry*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Lave, J. (1999). Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis* (s. 49-66). Lund: Studentlitteratur.
- Lektorsky, V. A. (1999). Activity theory in a new era. I Yrjo Engeström & m.fl. (red), *Perspectives on Activity Theory* (s. 65-69). New York, NY: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1977). *Verksamhet – medvetande – personlighet*. Moskva: Fram bokförlag.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress.
- Lillemyr, O. F. (2002). *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. (1989). *Från fakta till fantasi. Om temaarbete utifrån skapande ämnen och lek*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter. Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Loizou, E. (2004). Humorous bodies and humorous minds: Humour within the social context of an infant child care setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 15-28.

- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden*. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Luria, A. R. (1979). *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*. (M. Cole & S. Cole, (red.)). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lönnell, C. (2005). Okunskap leder till vanvård: U-hjälp till hästar – ett villkor för folkets överlevnad. I *Ridsport Special*. Nr 1-05. (s. 144-150). Trosa: Ridsport.
- Majaron, E. & Kroflin, L. (red.). (2002). *The Puppet – What a Miracle!* Zagreb: The Unima, Puppets in Education Commission.
- Majaron, E. (2002). Puppets in the Child's Development. I E. Majaron & L. Kroflin (red.), *The Puppet – What a Miracle!* (s. 61-68). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education Commission 2002.
- Malkin, M. R. (1977). *Traditional and Folk Puppets of the World*. Cranbury, New Jersey: A. S. Barnes and Co.
- Malkin, M. (1995). *Puppets: The power of wonder*. Atlanta: Center for Puppetry Arts.
- Markström, A-M. (2007). *Att förstå förskolan. Vardagslivets institutionella ansikten*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, M. (2001). *Stenar under vattenytan. – forsknings- och utvecklingsarbete problematiserat*. Lund: Studentlitteratur.
- McNiff, J. (1991). *Action Research. Principles and Practice*. London: Routledge.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Meschke, M. & Sörenson, H. (1989). *Estetik för dockteater*. Malmö: Carlsson Bokförlag.
- Meschke, M. (2000). Internationalism and Puppet Theatre: definitions and applications. I *UNIMA 2000. The Worldwide Art of Puppetry* (s. 50-59).
- Mottram, S. (2000). Do you make your own Puppets? I *UNIMA 2000. The Worldwide Art of Puppetry* (s. 67-69).
- Mrkšić, B. (1975). *Drveni osmijesi. Eseji iz povijesti i teorije lutkarstva*. Zagreb: Zadružna štampa.
- Mykle, B. (1993). *Dukkenes magi: Teaterdukker fra barnehager till frie grupper*. Oslo: Pax forlag A/S.
- National Encyclopedia*. (2008).
- Nelson, K. (2000). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Nelson, K. (red.). (1989). *Narratives from the Crib*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, V. (2001). *The secret life of puppets*. London: Harvard University Press.
- Nordin-Hultman, E. (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Norman, K. (1996). *Kulturella föreställningar om barn. Ett socialantropologiskt perspektiv*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Obraztsov, S. (1985). *My Profession*. Moskva: Raduga.
- Oreglia, G. (1964). *Commedia dell'Arte*. Stockholm: Bonniers.
- Paley, V. G. (2001). *The Girl with the Brown Crayon*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paljetak, L. (2007). *Lutke za kazalište i dušu*. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Paulsen, B. & Torhell, S.-E. (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulsen, B. (1992). *Når dokkene tar ordet. Teaterdokker i pedagogiske sammenhenger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Paulsen, B. (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, E. (2002). Anki & Pytte – Det bästa från tv-serien *Z. Förskolan*, NR
- Pokrivka, V. (1978). *Dijete i scenska lutka*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pokrivka, V. (1996). *U krugu svjetlosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt (2008). Nordsteds Akademiska förlag.
- Rasmusson, V., & Erberth, B. (2008). *Undervisa i pedagogiskt drama. Från dramaövningar till utvecklingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Renfro, N. (1984). *Puppetry, Language, and the special child: Discovering alternate languages*. Austin, Texas: Nancy Renfro Studios.
- Renfro, N. (1999). *Puppetry and Art of Story Creation*. Austin, Texas: Renfro Studios.
- Rodari, G. (2001). *Fantasins grammatik. Introduktion till konsten att hitta på historier*. Göteborg: Korpen.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociacultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. I A.



- Álvarez, P. del Rio, & J.V. Wertsch (red.), *Perspectives on sociocultural research* (s. 95-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roller-Halačev, M. & Vegar, Z. (1983). *Igre predškolske djece: izbor didaktičkih igara za djecu od 5. do 7. godina*. Zagreb: Školska knjiga.
- Roller-Halačev, M. & Vegar, Z. (1985). *Igre predškolske djece: izbor didaktičkih igara za djecu od 3. do 5. godina*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Samling i förskolan*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Schelley, Mary W. (2007). *Frankenstein*. Stockholm: Norstedts.
- Schulman, L. (2006). Presentationstext till CD-skivan *Anita och Televinken*. SR, Records
- Schön, D. A. (1996) Den reflekterande praktikern. I C. Brusling & G. Strömquist (red), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Segel, Harold B. (1995). *Pinocchio's Progeny. Puppets, Marionettes, Automaton, and Robots in Modernist and Avant-Garde Drama*. Baltimore & London: Johns Hopkins.
- Shah, A. & Joshi, U. (1992). *Puppetry and Folk Dramas: For Non-formal Education*. New Delhi: Sterling.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sherzer, D. & Sherzer, J. (1987). *Humor and Comedy in Puppetry: Celebration in Popular Culture*. Ohio: Bowling Green State University Popular Press.
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Simmons-Christenson, G. (1991). *Kom, låt oss leva för våra barn. Om svenska förskolans pionjärer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Skarre Aasebø, T., & Melhuus, E. C. (2007). *Rum för barn rum för kunskap. Kropp, kön, vänskap och medier som pedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen (1987:3). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- Socialstyrelsen (1990:4). *Lära i förskolan. Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Speaight, G. (1990). The Voice of the Puppet. I Laurence R. Kominz & Mark Levenson, (red.), *The Language of the Puppet* (s. 43-45). Washington: Pacific Puppetry Center.
- Spielberg, S. (1982). *ET – The Extra –Terrestrial*. DVD film
- Spielberg, S. (2002). *AI: Artificial Intelligence*. DVD film
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. I B. Starrin & P-G Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*, (s. 11-39). Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Stenzel, V. (1986). Scenske igre lutkom u kutiču slikovnica. I Antonija Posilović (red.), *Kutić slikovnica: priručnik za osnivanje i rad* (s. 87-91). Zagreb: Savez društava Naša djeca.
- Stern, D. N. (2003). *Spädbarnets interpersonella värld. Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Stetsenko, A. P. (1999). Social Interaction, Cultural Tools and the Zone of Proximal Development: In Search of a Synthesis. I S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. Juul Jensen (red.), *Activity Theory and Social Practice* (s. 235-252). Aarhus, DK: Aarhus University Press.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fuskappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Stråby, A. (2004). VISIR-Aktuellt/Friskare liv. Nr 3-4. *Skurt – en TV-kändis mot rökning*. (s. 8). Stockholm: Riksförbundet VISIR.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Sörenson, M. (1998). *...är bara ryck på trådar: Marionetteatern under 40 år*. Stockholm: Stockholmia.
- Sörenson, M. (2001). *För de allra små*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Sörenson, M. (2008). *En stor liten teater: 30 år med Dockteatern Tittut. A Great Little Theatre: 30year with Tittut Puppet Theatre*. Stockholm: Carlssons.

- Thulin, S. (2006). *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Växjö: Växjö University Press.
- Tikhomirov, O. K. (1999). The theory of activity changed by information technology. I Yrjö Engeström & m.fl. (red.), *Perspectives on Activity Theory*. (s.347-359). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Tillis, S. (1990). The appeal of the Puppet: God or Toy? I Laurence R. Kominz & Mark Levenson, (red.), *The Language of the Puppet* (s. 11-16). Washington: Pacific Puppetry Center.
- Tillis, S. (1992). *Toward an Aesthetics of The puppet: Puppetry as a Theatrical Art*. New York: Greenwood Press.
- Tomalin, J. (2005). Puppets in cyberspace: The use of technology in the performing arts and education. I M. Bernier & J. O'Hare. (red.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (s. 99-106). Bloomington, Indiana, USA: Authorhouse.
- Tulviste, P. (1999). Activity as Explanatory Principle in Cultural Psychology. I S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. Juul Jensen (red.), *Activity Theory and Social Practice* (s. 66-78). Aarhus, DK: Aarhus University Press.
- UNIMA, (2000). *The worldwide art of Puppetry*.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Lpfö 98. Läroplan för förskolan*. (2:a rev. uppl.) Stockholm: Fritzes ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).
- van Oers, B. (red.). (2003). *Narratives of Childhood. Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education*. Amsterdam: VU University Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). Perception, Representation, and the Forms of Action: Towards an Historical Epistemology. I Robert S. Cohen & Marx W. Wartofsky (red.), *Marx W. Wartofsky Models* (s. 188-210). Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers, children learning language and using language to learn*. Ontario Institute for studies in education. Formerly Centre for the Study of Language and Communication, University of Bristol. London: Hodder and Stoughton Educational.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. London: University Press.
- Wertsch, J. V. (red.). (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.

- Wiechel, L. (1952). *Dockteater*. Stockholm: Ehrlins.
- Wiechel, L. (1970). *Dockspelsmetoden*. Stockholm: Kungl. Boktryckeriet AB
- Wright, S. (red.). (1991). *The Arts in Early Childhood*. Australia: Prentice Hall.
- Vukonić-Žunič, J. & Delaš, B. (2006). *Lutkarski medij u školi: Priručnik za učitelje i voditelje lutkarskih družina*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vygotskij, L. S. (1981). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Norstedt.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. (The Massachusetts Institute of Technology, övers.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Änggård, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.