



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Handdockan som redskap i den pedagogiska verksamheten

– baserat på fyra exempel i förskolan och grundsärskolan

av

Karin Winberg

LAU390 -Höstterminen 2011

Handledare: Mirella Forsberg Ahlcrona

Examinator: Pia Williams

Rapportsnummer: HT-2920-011

2012-02-29

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Handdockan som redskap i den pedagogiska verksamheten
– baserat på fyra exempel i förskolan och grundsärskolan

Författare: Karin Winberg

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: LAU390, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Mirella Forsberg Ahlcrona

Examinator: Pia Williams

Rapportnummer: HT-112920-011

Nyckelord: förskola, grundsärskola, handdocka, kommunikation, lärande, sociokulturellt perspektiv

Sammanfattning

Undersökningen har som syfte att undersöka hur pedagoger inom förskolan och grundsärskolan använder sig av handdockan i verksamheten. Undersökningen behandlar två huvudsakliga frågeställningar, dels i vilka situationer som pedagogerna anger att handdockan används och i vilket syfte?

Genom personintervjuer med fyra pedagoger jämnt fördelade mellan de två skolformerna har pedagogerna utifrån samma intervjufrågor redogjort för hur handdockan nyttjats inom just deras verksamhet. Intervjuszvaren har bearbetats och analyserats och därefter kategoriserats och sorterats utifrån de två frågeställningarna.

Resultatet visar att handdockan används i likartade situationer inom de båda skolformerna; i det tematiska arbetet, i den dagliga verksamheten, i fostran och olika former av skapande verksamhet. Verksamheterna skiljer sig på en punkt och det är att förskolans pedagoger använder handdockan under vistelser i skogen. Pedagogerna har flera olika syften med handdockan i verksamheten, till exempel att locka barnen till ett lustfyllt lärande, men även att locka och underlätta barnens kommunikation. Vidare att få barnen mer fokuserade och kunna förklara och dramatisera svåra saker med hjälp av dockan. En annan skillnad är att grundsärskolans pedagoger använder sig av en speciell typ av docka, teckendockan, som möjliggör teckenstöd i kommunikationen med barnen.

Det påvisade mångfacetterade nyttjandet av handdockan i de två verksamheterna visar att handdockan har en viktig roll i det pedagogiska arbetet, och bör därför ha en naturlig plats inom alla skolformer.

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1 Inledning.....	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och frågeställningar.....	6
1.3 Studerade pedagogiska verksamheter.....	6
1.3.1 Förskolan	6
1.3.2 Grundsärskolan.....	7
1.4 Uppsatsens disposition	7
2 Litteraturgenomgång	8
2.1 Handdockan som pedagogiskt redskap	8
2.1.1 Dockan - en kortfattad historisk överblick	8
2.1.2 Olika typer av dockor	8
2.1.3 Levandegörande av dockan	9
2.1.4 Dockan som redskap.....	9
2.1.5 Dockan i terapin.....	10
2.1.6 Dockan i pedagogik och läroplan	11
2.2 Språk och kommunikation.....	13
2.2.1 Vad är kommunikation?	14
2.2.2 Språkutveckling	14
2.2.3 Talspråkets betydelse för kommunikation.....	15
2.2.4 Alternativ kommunikation.....	15
2.3 Fantasi och kreativitet.....	15
2.3.1 Handdockans beroende av åskådarnas fantasi och kreativitet.....	16
2.3.2 Fantasins förbindelse med associativ kommunikation	16
2.4 Sociokulturellt perspektiv	17
2.4.1 Situerat lärande	17
2.4.2 Distribuerat lärande	17
2.4.3 Artefakter.....	18
2.4.4 Mediering	18
3 Metod.....	19
3.1 Intervju som metod.....	19
3.2 Urval.....	19
3.2.1 Valda verksamheter	19
3.2.2 Val av intervjupersoner	20
3.3 Intervjuernas genomförande	20
3.4 Analys av insamlad information.....	21

3.5	Kvalitativ studie.....	22
3.6	Etiska överväganden.....	22
3.7	Tillförlitlighet	23
3.7.1	Undersökningens reliabilitet.....	23
3.7.2	Undersökningens validitet	23
3.7.3	Undersökningens generaliserbarhet.....	23
4	Resultat	24
4.1	Situationer där handdockan används	24
4.1.1	I tematiskt arbete	24
4.1.2	I den dagliga verksamheten	25
4.1.3	I fostran.....	26
4.1.4	Barnens tillverkning av dockor	26
4.2	Handdockans olika syften.....	27
4.2.1	Locka till ett lustfyllt lärande	27
4.2.2	Locka till kommunikation	28
4.2.3	Underlättar kommunikation.....	28
4.2.4	Dockan i alternativ kommunikation	29
4.2.5	Kunna förklara med dockans hjälp.....	29
4.2.6	Ett verktyg att få barnen mer fokuserade.....	30
4.2.7	Ett verktyg för att bryta beteenden	30
5	Diskussion	32
5.1	Problematiken med att undersöka två olika verksamhetsformer.....	32
5.2	Verksamheternas förhållande till handdockan	32
5.3	Undersökningen i ett sociokulturellt perspektiv.....	33
5.4	Handdockan i olika situationer i verksamheterna	33
5.5	Olika syften för handdockans användning	34
5.6	Betydelse för yrkesrollen.....	35
6	Slutsatser.....	36
7	Referenser.....	37
8	Bilaga1 Intervjufrågor	40

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Jag läser min sista termin på lärarprogrammet på Göteborgs Universitet med inriktning mot förskolan.

Under vårterminen 2011 läste jag specialpedagogik och fick då möjligheten att genomföra min praktik (VFU) inom grundsärskolan. Jag fick placering på en grundsärskola i en grannkommun till Göteborg. Klassen bestod av fyra elever och tre pedagoger. Flera av eleverna i klassen hade någon form av kommunikativ svårighet, därför använde pedagogerna bild och tecken som stöd i undervisningen.

Under den period som jag var i klassen skulle ett temaarbete om "Våren" påbörjas. Pedagogerna valde att presentera temat genom handdockan Glenn under en samling. Glenn var en pojke och var en teckendocka (en form av handdocka där man kan trä in båda händerna och därmed kommunicera genom tecken och tal). Han var sedan tidigare en känd figur för barnen, och när han kom på besök upplevde jag hur barnens agerande och uppförande förändrades. De barn som tidigare varit tysta och mera tillbakadragna hade då en mera positiv attityd till det som presenterades under samlingen.

Genom Glenn kunde pedagogerna även tillrättavisa barnen vid de tillfällen som någon störde eller om det var någon som inte kunde sitta stilla på sin plats i samlingsringen. Barnen lyssnade direkt när uppmaningen kom från Glenn och inte när det kom som en direkt tillsägelse från en av pedagogerna. Genom Glenn kunde pedagogerna även busa med barnen och utmana dem efter deras speciella behov. Jag observerade att samtliga barn deltog mer aktivt under de samlingar handdockan var närvarande och att de utstrålade en glädje av att delta. Handdockans medverkan möjliggjorde därmed en lekfull och lustfylld lärandesituation.

Jag tyckte det var mycket roligt att se hur handdockans medverkan inverkar på barnen och bidrog till att alla deltog under samlingen. Jag blev väldigt fascinerad över hur pedagogerna utnyttjade handdockan som ett verktyg för att skapa en mer lustfylld lärandesituation. Särskilt intresserad blev jag när jag såg hur handdockans användning skapade möjligheter för alla att delta under samlingen.

Under höstterminen 2011 fick jag möjlighet att under min praktik genomföra ett utvecklingsarbete på en förskola i en kommun nära Göteborg. Jag bestämde mig för att försöka vidareutveckla handdockan som pedagogiskt verktyg inom den aktuella förskolans verksamhet.

Under hela min utbildning har jag haft praktik inom flera olika skolverksamheter och har många gånger reflekterat över att det ofta är något eller några barn som inte är aktivt deltagande under samlingen. Jag ville därför försöka utveckla handdockan som pedagogiskt verktyg för att få barnen att bli mer aktiva, samt att varje barn skulle få en möjlighet att stå i centrum och även ges möjlighet att uttrycka sig verbalt under samlingen. Jag valde att utveckla handdockan Carola som var en tygkrokodil och som pratade med en bred göteborgsk dialekt. Min historia om Carola, som jag presenterade för barnen, var att hon hade ett problem då hon tappat sin CD-spelare i sjön. I sjön (en blå filt på golvet) låg flera sångkort i form av fiskar utspridda. Fiskarna var utklippta i

papper där det på ena sidan fanns en bild som kunde kopplas till en sång som barnen kände till. På varje fisk satt ett metallgem och fiskarna kunde därför fångas med ett metspö där det istället för krok fanns en magnet. Carola behövde barnens hjälp att fiska upp "sångfiskarna" och sjunga sångerna. När ett barn "fångat en fisk" uppmuntrade jag honom/henne att reflektera över bilden och fundera om det fanns någon sång kopplad till bilden som vi kunde sjunga tillsammans. Carola var ett återkommande inslag under samlingarna under den tid som jag var ute i verksamheten och samtliga barn fick vid något tillfälle hjälpa Carola att fiska. Genom denna aktivitet anser jag att jag gjorde det möjligt för varje barn att vid något tillfälle stå i fokus och uttrycka sig verbalt under en samling. Jag observerade också att barnen uttryckte ett stort engagemang för att få hjälpa Carola.

Som en förlängning av detta utvecklingsarbete valde jag att som examensarbete närmare undersöka hur handdockan används inom två olika skolformer; förskolan och grundsärskolan.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att genom personintervjuer undersöka hur pedagoger inom förskolan respektive grundsärskolan använder sig av handdockor i den pedagogiska verksamheten. Jag behandlar följande frågeställningar:

1. I vilka situationer anger pedagogerna att handdockor används i verksamheten?
2. I vilket syfte anger pedagogerna att handdockor används i verksamheten?

1.3 Studerade pedagogiska verksamheter

I det följande beskriver jag översiktligt de två studerade skolformerna, förskolan och grundsärskolan, som ingår i min undersökning. Jag beskriver också vilka barn respektive skolform riktar sig till. I det följande använder jag mig av begreppen skolform och verksamhet med samma betydelse.

1.3.1 Förskolan

Förskolan är en frivillig skolform och skall erbjudas alla barn från det att barnet fyller ett år fram till dess att barnet börjar i förskoleklass. Förskolan skall erbjuda en verksamhet som främjar barns lärande genom lek, skapande och utforskande. Detta kan ske på egen hand, i grupp eller tillsammans med vuxna. Personalen skall planera undervisning och verksamhet så att den främjar barns lärande (Skolverket, 2011-11-29, A). Förskolan är öppen för alla barn och ska erbjuda de barn som är i behov av särskilt stöd, resurser så att de kan delta i verksamheten. I skollagen framgår detta tydligt i kap

8, 9 § ”barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver”¹.

1.3.2 Grundsärskolan

Grundsärskolan tillhör grundskoleutbildningen vilket innebär att den ingår i det obligatoriska skolväsendet och är för elever från sju år. Grundsärskolan utgörs av nio årskurser i antingen grundsärskolan eller träningskolan (Skolverket, 2011-11-29, B). Skolverket beskriver de olika utbildningsformerna som ingår i grundsärskolan på följande sätt:

”Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en utbildning som är anpassad till varje elevs förutsättningar och som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan. Grundsärskolan omfattar utbildning i ämnen eller inom ämnesområden, eller en kombination av dessa. Utbildning inom ämnesområden är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen.

Träningskolan är avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen. Istället för enskilda ämnen rymmer träningskolans kursplan de fem ämnesområdena; estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning” (Skolverket, 2011-11-29, C).

1.4 Uppsatsens disposition

I det inledande kapitlet beskriver jag vad som har inspirerat mig, syfte och frågeställningar samt presenterar de studerande verksamheterna. I kapitel 2 redovisar jag relevant litteratur, med fokus på handdockans nyttjande som pedagogiskt redskap, betydelsen för språk och kommunikation liksom dockans koppling till fantasi och kreativitet. Jag beskriver tillämpad metod i kapitel 3 och resultatet i kapitel 4. Diskussion och slutsatser presenteras i kapitel 5 respektive 6.

¹ Skollagen (2010:800, kap8, §9)

<http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20100800.pdf>

2 Litteraturgenomgång

I detta kapital redogör jag för litteratur som beskriver handdockan som pedagogiskt redskap, dess roll och betydelse för språklig utveckling och kommunikation och stimulering av barns fantasi och kreativitet. Merparten av dessa aspekter återkopplar till det sociokulturella perspektivet. Kapitlet avrundas med definitioner av tillämpliga sociokulturella begrepp.

2.1 Handdockan som pedagogiskt redskap

2.1.1 Dockan - en kortfattad historisk överblick

Handdockan som pedagogiskt verktyg har sitt ursprung i dockteatern. Det finns idag ingen entydig kunskap om när eller var i världen dockteatern uppkom, men det finns tecken som tyder på att den har sitt ursprung i Asien. Dockteatern spreds av omkringresande spelmän i Europa under 1500-talet. Under 1700- 1800-talet blev marionett- och skuggteatern populär, handdockan förekom mer som marknadsunderhållning. Under medeltiden fram till 1800-talet fick inte spelaren ge dockorna en mänsklig röst eftersom dockorna befarades framföra opassande åsikter. Spelarna gav då ”röst” åt dockan genom olika ljud och kunde på så sätt föra kommunikation mellan dockor och även kommunicera med åskådarna. Dockteatern fick även tillträde till kyrkan där den användes i samband med religiösa ceremonier (Forsberg Ahlcrona, 1991, 2009).

2.1.2 Olika typer av dockor

Handdocka är ett samlande begrepp på olika typer av dockor som styrs med hjälp av handens rörelser. Det finns flera olika typer av handdockor. Några är mycket enkla, andra mer avancerade i sin konstruktion, vilket ställer olika krav på spelarens förmåga att ge dockorna rörelse, och därmed *liv*. Enligt Forsberg Ahlcrona (1991) kan de olika docktyperna och deras konstruktion sammanfattas på följande sätt:

- Marionettdockan är en docka som är i helfigur. Den har flera rörliga delar, till exempel armar och ben. Varje rörlig del är fäst i en tråd och dockan kan röra sig genom att spelaren rör de olika trådarna.
- Stavdockan är en docka har en stav genom kroppen som gör att spelaren kan röra dockans kropp med hjälp av staven. Dockan kan ha rörliga armar fästa vid stavar. Den saknar dock ofta ben.
- Pinndockan är en förenklad form av stavdocka. Den har en stav genom kroppen men saknar rörliga delar. Spelaren kan röra kroppen med hjälp av staven.
- Skuggdockan är en tvådimensionell docka. Dockan hålls upp mot ett vitt tyg som är belyst bakifrån. Dockan kommer i rörelse genom att spelaren styr dockans rörliga delar med de stavar som är fästa på dockans baksida.

- Handdockan är en docka som träs på handen. Den kan röra sig genom att spelaren rör sin hand inne i dockan.

En variant på handdocka som jag nämner i min bakgrund, se avsnitt 1.1, är:

- Teckendockan är en typ av handdocka som är i helfigur. Dockans händer kan spelaren röra genom att sticka in sina händer i dockans händer (som lika stora som en människas). Dockan kan på så sätt även användas för att teckna i kommunikationen. Dockans mun och tunga är även de rörliga och kan röras genom att spelaren med sin hand från baksidan styr dockans mun².

Enligt Forsberg Ahlcrona (1991) är stavdockor och handdockor mest lämpliga i en barngrupp. Dessa två docktyper är även enkla i sin konstruktion vilket gör dem lätthanterliga för både vuxna och barn.

2.1.3 Levandegörande av dockan

Handdockans kommunikativa kraft bekräftas av en mottaglig publik. Åskådarna medverkar i att skapa den kreativa process som dockspelet/framträdandet framkallar. En handdocka har flera synliga och osynliga kommunikativa förmågor. Till exempel kan dockan med spelarens hjälp röra sig och tala, vilket gör att dockan kan upplevas som en levande person (Forsberg Ahlcrona, 2009). Genom att spelaren ger dockan rörelse och ibland även tal får den på så sätt liv. Att dockan får liv innebär också att dockan ges en karaktär som därmed också har en själ. Att ge en docka en själ innebär att man förmänskligar den, vilket inte behöver innebära att dockan ser ut som en människa (Forsberg Ahlcrona (2009). Forsberg Ahlcrona (2009) skriver att Jurkowski (1988, 1990) i detta sammanhang skiljer mellan manipulation och animation. Manipulation innebär att spelaren i framträdandet med dockan ger den en själ och en illusion av liv. Animation däremot förutsätter att spelaren har en inlevelse i samspelet med dockan och därmed förmedlar en stark upplevelse till lyssnarna.

Enligt Knutsdotter Olofsson (2008) är det vanligt att barn besjalar föremål i sin lek. Hon menar att besjälandet av ett föremål innebär att man lägger handlingen utanför sig och att leken då bygger på projektion och inte identifikation.

2.1.4 Dockan som redskap

Handdockan kan betraktas som en mycket betydelsefullt redskap i den pedagogiska verksamheten. Handdockan är ett materiellt redskap skapat av människan, och kan därmed betecknas som en ”artefakt” som används för att gripa in, och göra omvärlden mer begriplig (Forsberg Ahlcrona, 2009), se även avsnitt 2.4.3. Enligt Dysthe (2003) förde Vygostkij in begreppet ”mediering” i det pedagogiska tänkandet, där mediering betecknar olika sätt att kommunicera eller förmedla information mellan människor, t ex med hjälp av tecken, symboler och datorer, se även avsnitt 2.4.4. Enligt Dysthe (2003) används mediering om alla typer av stöd eller hjälpmedel under lärandeprocessen oavsett om det är en person eller ett redskap. Dysthe menar att kombinationen av redskap och person kan möjliggöra helt nya och utökade kognitiva och praktiska potentialer, till exempel kan ett redskap som rullstolen öppna upp helt nya möjligheter

² Källa: <http://etnyttliv.wordpress.com/2009/07/08/nu-har-hon-kommit-var-tillokning/>

för den som är förlamad. Wartofsky (1979) sammanfattar tre övergripande kategorier av medierande artefakter vad gäller reproduktion och produktion av sociala praktiker: de primära, de sekundära och de tertiära.

Kategorin *primär artefakt* inkluderar materiella föremål och redskap samt kroppsliga och tekniska förmågor som används för att hantera och uttrycka dessa. Det handlar om kunskaper och färdigheter som används direkt i verksamheten och vars syfte är att bevara, överföra och sprida kunskap om redskapen. Mediering sker på ett konkret sätt huvudsakligen genom varierande uttrycksformer, både språkliga, visuella eller musikaliska. Dockan är i detta sammanhang ett föremål som, ”för att kunna fungera, förutsätter mediering av kunskaper och färdigheter gällande grundläggande spelteknik och grundläggande spelformer” (Forsberg Ahlcrona, 2009, s93).

Kategorin *sekundär artefakt* består av karakteristiska handlingar. Dessa handlingar kan vara efterhärmande, kroppsliga aktiviteter, till exempel skapandeprocessen inom bildkonst, dans, teater, ritualer och ceremonier. Det handlar om yttre representationer av sociala användningsområden, där syftet är att bevara och sprida förvärvade sociala egenskaper eller sätt att uttrycka sig och handla. Dockan används här som ett ”hjälpmedel för mediering av sociala praktiker inom olika verksamheter, exempelvis utbildning” (Forsberg Ahlcrona, 2009, s93).

Tertiära artefakter bildar en domän av möjliga världar som har en föreställande konstruktion, ”mental artefakt”, som delvis reflekterar den aktuella världen, men som kan frigöra sig från, och dessutom överskrida denna. Dockan tillhör därför möjliga världar genom sin förmåga att länka samman den ”reella” och möjliga världars föreställande och konstruktion. Dockan som tertiär artefakt medierar därför ”möjliga världar genom att det som spelas och utspelar sig, på samma gång både är och inte är” (Forsberg Ahlcrona, 2009, s94), och därigenom reflekterar dockans dualitet.

Handdockan som redskap kan göra det möjligt för människor att genom den göra saker som de annars inte skulle våga eller kan uttrycka själva (Aronoff, 2005). Enligt Forsberg Ahlcrona (2009) visar olika studier att lärarna som använder sig av dockan i verksamheten upplever att barnen lyssnar bättre, är mer koncentrerade och är mer spontana när dockan är med i undervisningen. Forsberg Ahlcrona (2009) skriver att ”dockan som medierade redskap kan bidra till att utveckling av barns språk och kommunikation på ett lekfullt sätt” (s193). En studie gjord av Pokrivka (1978) pekar på att handdockans utseende spelar en betydelsefull roll när barn genom dockan ska lockas in i ett kommunikativt samspel. I verksamheten används ofta handdockan för att motivera barns kommunikation och därmed även barnens förmåga att uttrycka sig genom olika uttrycksformer, till exempel sång, dans, berättande, ramsor och dramatisering (Forsberg Ahlcrona, 2009).

2.1.5 Dockan i terapin

Handdockan är vanligt förekommande inom olika former av terapeutiska områden som till exempel bild-, tal-, lek/drama- och gruppterapi. I terapeutiskt syfte används dockorna både för vuxna och barn, men är vanligare i samband med barns behov av terapeutiskt stöd (Bernier, 2005).

I *bildterapi* uppmuntras barnen att skapa sin egen handdocka, som sedan ingår i någon form av scen som spelas upp av barnet med hjälp av dockan. Ibland är handdockorna

som barnen tillverkar en reflektion av barnet själv eller någon annan person. Ofta får handdockan en karaktär som representerar en känsla som barnet har svårt att uttrycka, till exempel kan ett barn som är blygt skapa en handdocka som är självsäker (Bernier, 2005). I *lek/dramaterapin* uppmuntras barnet oftast att leka med redan färdiga dockor. Det noteras både vilka karaktärer barnet väljer och hur de gestaltar dessa i sin lek. I *gruppterapin* tillämpas handdockorna på så sätt att barnen får tillverka sina egna dockor, som sedan används för att spela upp något kring ett gemensamt och givet tema. I talterapi används dockan för att underlätta och locka till kommunikation och tal (Bernier, 2005). För barn som har svårigheter att forma munnen och placera tungan rätt i munnen för att forma de olika ljuden som språket kräver, använder sig terapeuten av en handdocka som har en tydlig mun med både tänder och tunga (Aronoff, 2005). Enligt Passmore-Godfrey (2005) så kan olika terapiformer även tillämpas i utbildning och användas i verksamheten.

Enligt Bernier (2005) så finner pedagogerna i sitt utnyttjande av handdockor ofta att undervisningen får en terapeutisk inriktning även om avsikten från början endast var att skapa en lärandesituation. Bernier menar att handdockan i klassrummet kan vara ett betydelsefullt verktyg för barns kreativitet, språkutveckling, socialisation och problemlösning, men även att handdockan kan vara ett sätt för barn att få utlopp för känslor och impulser som annars skulle visat sig på ett negativt sätt i barnets beteende.

2.1.6 Dockan i pedagogik och läroplan

Inom skolverksamheten kan olika former av dockor användas. Dockorna används som ett pedagogiskt verktyg för att locka barn in i språk och kommunikation och på så sätt vidga deras kommunikativa erfarenheter. Dockan kan även användas för att lösa konfliktsituationer som uppstått inom barngruppen (Rasmusson och Erberth, 2008). För att arbeta med handdockor i verksamheten kan pedagogerna skifta mellan olika kommunikativa roller, dels som spelare bakom scenen, vara i "ett" med dockan, att agera öppet framför barnen med dockan samt samtala med barnen om dockan (Forsberg Ahlcrona, 2009).

Det finns inte någon direkt tillämpbar skrivning i läroplanerna för de två verksamheterna som kopplar till handdockans nyttjande. I läroplanerna betonas dock det kommunikativa och språkliga uppdraget. Dessutom markeras i båda läroplanerna betydelsen av att barn ska ges möjlighet att utveckla och ge uttryck för sin kreativitet och skapande förmåga i en mångfald av uttrycksformer. I de följande avsnitten ger jag exempel på skrivningar i läroplanerna som pedagogerna kan återropa vid användning av handdockan i sina respektive verksamheter.

Förskolans läroplan

Förskolan har i uppdrag att främja barns språk och kommunikation. I läroplanen för förskolan (Lpfö98, 2010) framgår det vilken betydelse den kommunikativa förmågan och språket har för barnet i dagens samhälle. Språket har även stor betydelse för barns identitetsutveckling vilket framgår av läroplanen. Dessutom skall barn ges möjlighet att kommunicera och uttrycka sig på olika sätt.

”Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till

vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. [...] Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande.” (s7)

Nedanstående skrivning visar samspelet mellan vuxna, barn och barngruppen har en viktig roll när barn ska upptäcka och utforska omvärlden.

”I förskolan ska barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen.” (s6)

Förskolans läroplan lyfter även fram den roll och ansvar som förskolan har att stödja familjen i barnens fostran.

”Förskolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran, utveckling och växande. Förskolans uppgift innebär att i samarbete med föräldrarna verka för att varje barn får möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar.” (s5)

Förskolan har även ett ansvar för att bidra till barns kreativitet får utrymme och utlopp inom ramen för verksamheten.

”Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter.” (s9)

Grundsärskolans läroplan

I läroplanen för grundskolan (Lgrs11, 2011) framgår språkets betydelse för att eleverna ska ges möjlighet att kunna orientera sig och fungera i dagens samhälle. I läroplanen betonas vilken stor betydelse språket och lärandet har för barns identitetsutveckling. Skolan har därmed som uppdrag att skapa situationer och miljöer där eleverna ges möjlighet att kommunicera och utvecklas.

”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga”. (s9)

Språket och kommunikationens betydelse betonas på så sätt att de utgör ett viktigt mål i läroplanen för grundskolan.

”skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt” (s13).

Att ge eleverna möjlighet att uttrycka sig samt uppleva olika kommunikativa uttrycksformer är en del av skolans uppdrag, vilket framgår i läroplanen för grundsärskolan.

”Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmoniskutveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig”. (s10)

Grundsärskolans läroplan beskriver samspelet mellan skola och familj i barnens fostran.

”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.” (s9)

Det framgår av inriktningen på de estetiska ämnena som ingår i grundsärskolans kursplan (Bild, Musik och Slöjd) och Träningsskolans estetiska verksamheter har ett uppdrag att främja barns utveckling av kreativitet och skapande. Nedan ger jag två exempel på skrivningar i grundsärskolans kursplan.

Bild: ”Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga”. (s21)

Musik: ”Vidare syftar undervisningen till att eleverna utvecklar kunskaper om hur musik kan kombineras med andra uttrycksformer. Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att musicera, röra sig och dramatisera enskilt och i grupp. Genom att på detta sätt bearbeta och skapa musik ska eleverna få möjlighet att utveckla sin kreativitet, musikalitet och tilltro till sin förmåga att sjunga och spela.” (s70)

Ovanstående citat som är hämtade ur både förskolans och grundsärskolans läroplaner har visat sig vara direkt tillämpbara på min undersökning. Jag vill dock påpeka att jag inte kan utesluta att andra skrivningar i läroplanerna kan vara tillämpbara på användningen av handdockor i den pedagogiska verksamheten, till exempel inom matematiken.

2.2 Språk och kommunikation

Handdockan är ett kommunikativt redskap och arbetet med handdockor i den pedagogiska verksamheten kan därmed vara ett sätt att vidga och fördjupa barns kommunikativa erfarenheter. Att ge liv åt en handdocka innebär att det uppstår en kommunikation med åskådarna. Kommunikationen kan ske genom talet men också genom gester och ljud som också bidrar till överföringen av budskapet, men även

överför en känsla till åskådarna (Forsberg Ahlcrona, 2009). I läroplanen för förskolan framgår det tydligt att kommunikation och språkutveckling är centrala delar i styrdokumentet. Även grundsärskolans läroplan betonar betydelsen av språk och kommunikation för barns lärande och utveckling. Det framgår att barn ska få möjlighet att genom att samtala, läsa och skriva få tilltro till sin egen språkliga förmåga, se avsnitt 2.1.6. En utmaning för pedagogen är att utforma verksamheten så att barnen ges möjlighet att ta del av olika kommunikativa situationer.

2.2.1 Vad är kommunikation?

Kommunikation är en social handling och process som innebär att överföra en känsla, tankar och erfarenheter till en eller fler mottagare, vilket bygger på ömsesidighet och gemenskap (Eriksen Hagtvet, 2004, Brodin och Lindstrand, 2009). Människan föds med en kommunikativ förmåga. Enligt Eriksen Hagtvet (2004) använder det lilla barnet ett icke-språkligt sätt att kommunicera, ansiktsuttryck, gester och ljud tolkas av omgivningen. Det första ordet barnet säger blir då ett tillägg till denna grundläggande kommunikativa förmåga. Eriksen Hagtvet (2004) menar att ordet gör det möjligt att lyfta kommunikationen från den konkreta situationen, vilket öppnar upp för avancerat och abstrakt tänkande och kommunikation om det som berör både dåtid och framtid.

2.2.2 Språkutveckling

Eriksen Hagtvet (2004) menar att det verbala språket är en biologiskt högt prioriterad färdighet. Barn lär sig språket i sociala kontexter och normalt sker den språkliga utvecklingen utan omfattande ansträngning från omgivningen. Ett barn utvecklar olika språkliga färdigheter som speglar de erfarenheter de varit med om. Dahlgren m.fl. (2006) menar att "talspråket utvecklas i ett naturligt samspel mellan barnet och den talande vuxenvärlden" (s23) vilket bekräftar det faktum att kommunikationen är en social process som utvecklas succesivt hos barnet.

Barn är beroende av en stimulerande miljö för att kunna utveckla mer avancerade språkliga färdigheter (Eriksen Hagtvet, 2004). I verksamheten blir det därför viktigt att skapa situationer och miljöer där barn får möjlighet att pröva och utmanas i sina språkliga färdigheter. Detta är något som även betonas i läroplanerna för respektive skolform, se avsnitt 2.1.6. För att barn ska utveckla sitt språk är det viktigt att de i verksamheten får möta ett språk som är anpassat men samtidigt håller en hög kvalitet. Eriksen Hagtvet (2004) pekar på att det finns forskning som visar att barns språkliga utveckling påverkas av hur mycket och kvalitén på de språk de upplever.

Barn är beroende av andra barn för att i socialt samspel få pröva sina språkfärdigheter. För att utveckla ett mer avancerat och mångsidigt språk krävs samspel med vuxna. Enligt Eriksen Hagtvet (2004) så är det viktigt för barns språkutveckling att de vuxna vågar gå in i *barnens värld* och prata om det som intresserar barnet. Detta är något som förskolans läroplan framhäver, se avsnitt 2.1.6. Förmågan att kommunicera påverkar starkt ett barns identitetsutveckling. Detta lyfts fram i läroplanerna för både förskolan och grundsärskolan, se avsnitt 1.2.6.

2.2.3 Talspråkets betydelse för kommunikation

Det verbala språket, talspråket är ett av flera kommunikativa medel. Det verbala språket innebär att det finns ett samband mellan ett ord och vad ordet syftar på. Skriftspråket kan ses som ett system av bestämda symboler som ordnade tillsammans bildar ord och därmed mening. Det talade språket är ljudkombinationer i en given ordnad följd som möjliggör att förmedla budskap. Kombinationerna av symboler i skriftspråket och ljudkombinationer varierar mellan olika kulturer vilket har skapat olika språk (Eriksen Hagtvet, 2004). Att kommunicera genom talspråk förutsätter att det finns en talare och en lyssnare. Den talade kommunikationen sker ofta (med undantag för till exempel radio och tv) i en situation där det finns en direkt närvarande lyssnare vilket möjliggör en dialog där frågor, socialt samspel, mimik, gester och tonfall underlättar tolkning och möjligheterna i kommunikationen (Dahlgren, m.fl., 2006).

När handdockan används i verksamheten kan pedagogerna använda sig av två olika verbala kommunikationstekniker. Det ena är då dockan för en monolog, vilket innebär att det endast är dockan som pratar och den involverar inte barnen i samtalet. Den andra kommunikationsformen är dialog. Då integrerar dockan barnen i samtalet och barnens spontanitet i kommunikationen styr dockans agerande (Forsberg Ahlcróna, 1991) där interaktionen bidrar till att vidga barnens språkliga erfarenheter. Pedagogerna kan under ett undervisningstillfälle med dockan växla mellan de två verbala kommunikationsformerna.

2.2.4 Alternativ kommunikation

Kommunikation är inte en självklarhet för alla människor, flera har av en eller annan anledning svårigheter att kommunicera genom det talade språket. Att kommunicera är en rättighet och enligt Brodin och Lindstrand (2009) krävs en kommunikativ förmåga för att utvecklas. Luttröpp (2009) skriver att många barn med en utvecklingsstörning har svårigheter att kommunicera genom tal. Heister Trygg m.fl. (2001) menar att det för att underlätta och i många fall möjliggöra kommunikation för dessa personer finns AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation). AKK innefattar olika former av kommunikationshjälpmedel och verktyg till exempel teckenkommunikation, bilder, pictogram, bildsymboler eller mer avancerade kommunikationsverktyg som talapparat eller kommunikationskortor som behövs för att en person ska få sina kommunikativa behov tillgodosedda. För många är AKK ett komplement till talet och enligt Heister Trygg m.fl. (2001) finns det vetenskapliga undersökningar som visar att AKK har en positiv inverkan på både talet och den språkliga förmågan.

2.3 Fantasi och kreativitet

Att arbeta med handdockor innebär att man väcker både fantasin och den kreativa förmågan, något som alla människor har förutsättningar att utveckla. Kreativitet och fantasi står i direkt förbindelse med varandra. Ur fantasin kan man genom den kreativa förmågan skapa något som inte motsvarar något som finns i verkligheten. Fantasins och kreativitetens stimulerar varandra i en cirkel där nya ting hela tiden genererar behov av utveckling. Människans strävan att utveckla sig men även omgivningen frambringar nya skapelser, såväl materiella ting som teoretiska slutsatser (Vygotskij, 2006).

Kreativitet innebär en process där något nytt skapas. Vygotskij (2006) gör ingen skillnad på om det är något nytt som skapas i den yttre världen eller är en konstruktion som bara existerar i den inre världen. Han menar att den mänskliga hjärnan har en förmåga som bearbetar nya situationer och kopplar dem till tidigare erfarenheter, vilket möjliggör ett nytt beteende och förhållningssätt utifrån de tidigare erfarenheterna (Vygotskij, 2006). Detta förklarar människans förmåga att utvecklas och lära sig nya färdigheter.

Fantasi är uppbyggd av element som hämtas från verkligheten och ur en människas tidigare erfarenheter (med undantag för religiösa och mystiska föreställningar om det mänskliga som varken tillskrivas verkligheten eller en människas erfarenheter) (Vygotskij, 2006). I vardagen brukar man tala om att ett barn har livlig fantasi, och att den lätt kan skena iväg. Samtidigt menar Vygotskij (2006) att fantasin är direkt kopplad till en människas erfarenheter och ju större rikedom av upplevelser desto mer material att förfoga över i fantasin. Detta medför att ett barns fantasi är mer begränsad än en vuxens eftersom barnet inte har lika många upplevelser. Därför menar Vygotskij (2006) att det är viktigt att man vidgar barns erfarenheter om man vill skapa en tillräcklig stabil grund för deras skapande verksamhet.

I läroplanerna för förskolan och grundskolan framgår det att barn ska få möjlighet att uttrycka sig med olika medel såsom bild, sång, drama, rytmik m.m, vilket ska främja barnens utveckling, förmåga till eget skapande och lärande. I båda läroplanerna framhävs att barns kreativitet ska få utrymme och utlopp inom verksamheterna, se avsnitt 1.2.6.

2.3.1 Handdockans beroende av åskådarnas fantasi och kreativitet

Dockan kan vara en produkt av kreativitet under själva framställningen. En handdocka kan se ut på många olika sätt, och den behöver inte se ut som något som finns i verkligheten vilket bidrar till utveckling av fantasin. För att handdockan ska få *liv* behövs det en idé om en karaktär vilket innebär att dockan får en personlighet med en röst, ett förhållningssätt m.m. Detta förutsätter engagemang men också kreativitet och fantasi hos den som gestaltar handdockan. När handdockan är framme kan den ibland existera i en värld som kräver att åskådarna har fantasi, till exempel kan en filt blir ett stormigt och mörkt hav, ett bord blir en trollskog m.m. Dockan ger därmed möjlighet för barnen att träda in i fantasins värld där allt är möjligt (Forsberg Ahlcrona, 1991).

2.3.2 Fantasins förbindelse med associativ kommunikation

Alla former av fantasi har emotionella inslag. Det innebär att varje fantasi som skapas även anspelar på våra känslor. Själva resultatet från det som skapas i fantasin behöver inte stämma överens med verkligheten, men detta hindrar inte att känslan som fantasin framkallar är verklig (Vygotskij, 2006). Förmågan att genom fantasin kunna *leva sig in* i en annan värld som återges på teaterscenen eller i litteraturen gör att vi människor kan få empatiska känslor för de rollfigurer som skildras. Vygotskij (2006) skriver att påhittade händelser upprör och smittar oss trots att vi vet att det inte är verkliga händelser. Forsberg Ahlcrona (2009) menar att publiken som betraktar en handdocka kan uppfatta en dockas ansiktsuttryck och känslouttryck trots att dockan i sin konstruktion har mycket begränsade möjligheter att visa känslor. Att publiken kan

känna med dockan innebär att det sker en associativ kommunikation mellan spelare och publik via dockan.

2.4 Sociokulturellt perspektiv

Med tillämpning av ett sociokulturellt perspektiv avser man att förstå och förklara människans tänkande och handlande i förhållande till den kulturella och sociala praktik och sammanhang som individen deltar i. Lärandet kan betraktas som något i huvudsak socialt (Dysthe, 2003) då individen utvecklar sina grundläggande kognitiva färdigheter genom samspel och samarbete med andra människor. Bruket av redskap (artefakter) är viktigt i det sociokulturella perspektivet, där nyttjandet av språket är centralt (Säljö, 2000). I mitt arbete har jag analyserat pedagogernas användning av handdockan utifrån ett sociokulturellt perspektiv där jag undersökt handdockan som företeelse och pedagogiskt redskap inom de två undersökta verksamheterna.

2.4.1 Situerat lärande

Det sociokulturella perspektivet sätter fokus på samspelet mellan kollektivet och individen. I interaktionen mellan människor skapas och upprätthålls kunskap (Säljö, 2000, Williams 2006). Lärandet betraktas ske i en social praktik, och lärandet kan aldrig ses skilt från sitt sammanhang och den kontext som det äger rum i. Lärandet betraktas därför som situerat (Williams, 2006). Säljö (2000) menar att ”en av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande/handlande är således att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser” (s18).

Enligt Säljö (2000) vet människan med hjälp av tidigare erfarenheter hur han/hon ska agera i en given situation. Människan känner av de förväntningar och den inramning en given situation genererar, vilket medför att i de flesta situationer har vi en uppfattning om vilka sätt som är lämpliga att reagera och handla efter. Säljö menar att vad vi gör, och kan göra, alltid måste förstås i förhållande till kontexter och kontextuella villkor som gäller för en given.

Säljö menar att människor alltid agerar inom ramen för givna praktiker, utförda handlingar måste därför alltid relateras till sitt sammanhang. Ett överdrivet exempel är att slå någon på gatan betraktas som misshandel, men det är fullt accepterat i boxningsringen. Säljö skriver att ”tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar” (s130) är en grundtanke i det sociokulturella perspektivet.

2.4.2 Distribuerat lärande

Inom det sociokulturella perspektivet ses lärandet som något som är överförbart mellan människor. Kunskap är något som sträcker sig från individen till andra människor via artefakter, både fysiska och språkliga. Kunskap och lärande betraktas därmed inom det sociokulturella perspektivet som distribuerat (Dysthe, 2003).

2.4.3 Artefakter

Säljö (2000) anser att människan som art utmärker sig från andra arter genom att hon utvecklar och använder sig av fysiska och språkliga redskap, artefakter. Människan har byggt in sitt tänkande, kunskaper, sociala regler och insikter i apparater och föremål, vilka på så sätt framträder och blir något som vi samspelar och agerar med (Säljö, 2000). Säljö (2000) hävdar att detta innebär att människan på så sätt kan betraktas leva i en artificiell värld där vi bearbetar omvärlden med hjälp av intellektuella och kulturella verktyg som är kulturellt givna, se även avsnitt 2.1.4.

2.4.4 Mediering

I det sociokulturella perspektivet används begreppet mediering om alla typer av redskap och verktyg som finns att tillgå som stöd eller hjälp under lärandeprocessen (Dysthe, 2003). Mediering förklarar Säljö (2000) som *förmedlande* och menar att människor inte står i direkt kontakt med omvärlden utan att vi förstår den med hjälp av fysiska och intellektuella redskap som är integrerade i den sociala praktiken.

Enligt Dysthe (2003) är språket och kommunikation utifrån ett sociokulturellt perspektiv helt avgörande för lärande och utveckling hos individen. Det är genom kommunikation som kunskaper upprättas och förs vidare. Språket är en länk mellan den yttre kommunikationen och den inre kommunikationen (tankar, funderingar och fantasi). Säljö (2000) menar att människan medierar ord och språkliga utsagor för att göra omvärlden meningsfull och begriplig. Genom kommunikation med andra kan vi beskriva och tolka omvärlden som funktionell och begriplig, vilket medför att vi kan samspela med andra människor i olika aktiviteter. Språket kan betraktas som ett kollektivt redskap.

Säljö (2000) menar att i det sociokulturella perspektivet så gör människan försök att utveckla sitt tänkande genom att behärska den naturliga och sociala omgivningen. Enligt Dysthe (2003) lär sig människan genom att tillsammans med andra människor göra saker (så kallad praxisgemenskap).

3 Metod

I detta kapitel redogör jag för hur jag gått tillväga i min studie och hur jag samlat in de data som ligger till grund för att besvara mina frågeställningar. Den undersökningsform som jag valt är komparativ, då jag genom intervju som metod undersökt hur pedagoger inom grundsärskolan respektive förskolan arbetar med handdockor i den pedagogiska verksamheten.

3.1 Intervju som metod

Intervju som metod är ett sätt att samla information och fakta. En intervju bygger antingen på ett samtal där specifika frågor ställs (strukturerad intervju) eller ett samtal där den intervjuade personen får berätta fritt kring ett givet ämne (ostrukturerad intervju). Intervjun kan antingen ske enskilt eller i grupp (Kylén och Vestlund, 1978). En intervju kan ge en möjlighet att få fram information som är oväntad (Esaiasson m.fl., 2007), detta gäller framförallt den ostrukturerade intervjun.

Enligt Esaiasson m.fl. (2007) så besvaras öppna frågor mer utförligt i en intervju än i en skriftlig enkät. Intervjun anser jag därmed ge en mer utförlig bild än vad en enkätundersökning skulle gett. Jag föredrar även intervjun eftersom den möjliggör för mig att förtydliga och klara ut eventuella missförstånd rörande intervjufrågorna direkt vid intervjutillfället samt att ställa följdfrågor kopplade till de svar som intervjupersonen ger. Detta medför att jag kan få en fördjupad bild av pedagogernas tankar och arbetssätt med handdockor inom respektive verksamhet. Det sätt som jag formulerat mina intervjufrågor och det sätt som jag låtit intervjupersonerna besvara frågorna innebär att min intervju kan betraktas som ett mellanting mellan en strukturerad och ostrukturerad intervju.

3.2 Urval

Nedan redovisar jag vilka val jag gjort när jag valt möjliga verksamheter samt intervjupersoner för min undersökning. Jag beskriver även hur jag kommit i kontakt med dessa.

3.2.1 Valda verksamheter

Förutsättningen för att en verksamhet skulle vara av intresse för min undersökning var att pedagogerna arbetade med handdockor. Detta styrde därmed mina val av pedagoger som kunde delta i min intervjuundersökning. För att erhålla en ”bredd” på min datainsamling valde jag att genomföra undersökningen på två verksamheter; grundsärskola och förskola. För att ”begränsa” omfattningen av undersökningen valde jag två skolor från vardera verksamheten.

Två av dessa, en förskola och en grundsärskola valde jag därför att jag sedan tidigare kände till att pedagogerna där arbetade med handdockor i verksamheten. Den andra

förskolan fick jag rekommenderad av min handledare, som kände till dess arbete med handdockor.

Jag hade dock stora svårigheter att finna en andra grundskola där man arbetar med handdockor. Jag gjorde flera förfrågningar till olika grundskolor i Göteborgsområdet, men utan framgång. Efter en rekommendation från en rektor på en av de tillfrågade grundskolorna vidgades söksområdet och jag kom då kontakt med en grundskola i en kommun i Västra Götaland där pedagogerna arbetar med handdockor.

3.2.2 Val av intervjupersoner

Jag tog kontakt med samtliga fyra verksamheterna via telefon, presenterade min undersökning och beskrev kort dess syfte. För att ytterligare avgränsa datainsamlingen valde jag att endast intervjua en pedagog från en avdelning på respektive verksamhet. Samtliga intervjupersoner kontaktades i förväg vilket gav dem möjlighet att på förhand reflektera över handdockan som pedagogiskt verktyg i deras specifika verksamhet.

På den ena grundskolan kände jag pedagogerna och tog direktkontakt med intervjupersonen. Hon var mycket positiv till att delta när jag pratade med henne. Vid intervjutillfället framkom det att hon ansåg att jag skulle få en mer rättvisande bild av arbetet med handdockan om en kollega också deltog. Detta såg jag inte som något som skulle påverka intervjuresultatet och undersökningen negativt.

På samma sätt var det när jag kontaktade den ena förskoleverksamheten. Jag kände väl till att samtliga pedagoger på avdelningen använde sig av handdockor, vilket innebar att samtliga pedagoger var möjliga intervjupersoner.

På den andra grundskolan fick jag per telefon direktkontakt med en pedagog som var villig att ställa upp och besvara mina frågor. Denna intervju fick ske via telefon på grund av att denna skola inte fanns i en kommun i närområdet. Telefonintervjun dokumenterades med hjälp av högtalartelefon och diktafon.

Vid kontakt med den andra förskoleverksamheten blev jag hänvisad en pedagog som arbetar aktivt med handdockor och som gärna ställde upp på min intervju.

I Tabell 1 redovisas de medverkande pedagogerna som jag givit fiktiva namn.

3.3 Intervjuernas genomförande

För att kunna jämföra pedagogernas svar har jag ställt samma frågor till alla intervjupersoner. Intervjufrågorna utgick ifrån de två frågeställningar som arbetet grundar sig på (intervjufrågorna framgår av bilaga 1). Ordningsföljden av frågorna varierade något mellan de olika intervjuerna, beroende på hur samtalet förlöpte under intervjun. Jag ställde även följdfrågor för att få så uttömmande svar som möjligt.

I tre av intervjuerna besökte jag pedagogernas arbetsplats. Pedagogerna valde då själva ett rum där intervjun kunde ske ostört. Den fjärde intervjun skedde över telefon och jag ringde då upp intervjupersonen på hennes arbetsplats. Samtliga intervjuer spelades in med diktafon och transkriberades ordagrant.

Tabell 1. Sammanställning av intervjuade pedagoger.

Verksamhet	Namn	Utbildning	Antal år som verksam pedagog
Grundsärskola	Sandra	Förskollärare med specialpedagog-examen	15 år
	Berit	Barnskötare och habiliteringspersonal	22 år
Grundsärskola	Gunilla	Förskolelärare, har läst: matematik, naturorienterande ämnen, didaktik, läs- och skrivutveckling, specialpedagogik	35år
Förskola	Cecilia	Lärare för åldrarna 6 till 12år med inriktning samhällsvetenskap och svenska	3,5 år
Förskola	Anna	Förskollärare	7 år

3.4 Analys av insamlad information

Arbetets data består av intervjumaterial. Jag läste noga igenom de transkriberade intervjuerna, därefter analyserades pedagogernas svar och jag försökte finna både likheter, skillnader och mönster i deras svar. För att kunna bearbeta intervjuerna valde jag att göra en sortering av insamlad information, se tabell 2. Jag kunde efter genomläsningen därefter urskilja faktorer som var gemensamma och skilde de olika verksamheterna åt. Jag sorterade pedagogernas svar i olika grupper. Grupperingarna av pedagogernas intervjusvar i kapitel 4 skapades med utgångspunkt från informationsinnehållet i svaren. För att kunna utgöra en gruppering måste svaret från minst två pedagoger behandla en likartad "situation" (syfte, tillämpning/användning etc.). Till exempel beskrev samtliga pedagoger i intervjuerna att handdockan användes vid olika kommunikationstillfällen med barn/barngruppen. Samtliga pedagoger i intervjun berörde på något sätt att dockan användes för att locka till kommunikation, vilket skapade grupperingen "Lockar till kommunikation". Två pedagoger från respektive verksamhetsform beskrev hur dockan underlättat i kommunikationen vilket skapade grupperingen "Underlättar kommunikation". Endast pedagogerna från grundskolan beskrev i intervjuerna hur dockan kan utnyttjas vid alternativ kommunikation, vilket skapade grupperingen "Dockan i alternativ kommunikation". Detta illustrerar spännvidden av grupperingarna som kopplar till dockan i kommunikationen. Grupperingen "I fostran" utgör ett undantag då det endast behandlades av en pedagog från grundskolan. Dockan i detta användningsområde fann jag mycket intressant och valde därför inkludera detta i mitt resultat.

Jag har behandlat näst intill all information som intervjuerna gett på något sätt i min resultatdel. Citaten som jag redovisar under varje gruppering har valts för att de på ett tydligt sätt belyser det som gruppen behandlar. Underrubrikerna i kapitel 4 motsvarar mina valda grupperingar som sedan sorterats i förhållande till mina två frågeställningar, se avsnitt 1.2.

3.5 Kvalitativ studie

Den genomförda studien är att betrakta som kvalitativ. Enligt Widerberg (2002) har kvalitativ forskning som syfte att ”klargöra ett fenomenets karaktär eller egenskaper, medan kvantitativ forskning handlar om att fastställa mängder” (s15). Hon menar vidare att en kvalitativ forskning har som avsikt att skildra ett fenomenets innebörd och mening medan den kvantitativa forskningen som för avsikt att redovisa ett fenomenets förekomst, storlek och/eller frekvens.

Jag har genom att intervjua en liten undersökningsgrupp (4 pedagoger jämt fördelade på två typer av pedagogiska verksamheter) försökt skapa en tydlig bild både vad gäller hur pedagogerna beskriver sitt arbetssätt men också deras tankar kring att använda handdockor inom de två verksamheterna. Jag har därmed valt att gå på djupet med en begränsad intervjugrupp, och har därför inte haft som avsikt att ta fram statistiska data kring användandet av handdockor. Resultatet redovisas i arbetets resultatdel, se kapitel 5.

3.6 Etiska överväganden

Jag har gjort ett antal etiska överväganden i samband med genomförandet av intervjuerna. Jag har förhållit mig till Vetenskapsrådets fyra etiska principer för forskning; kravet på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att personer som ingår i undersökningen ska informeras om undersökningens syfte. I mitt fall informerades samtliga intervjuade pedagoger i förväg om syftet med arbetet och undersökningen. De blev även införstådda med att svaren på intervjufrågorna skulle analyseras och därmed jämföras mellan pedagogerna och de olika skolverksamheterna.

Samtyckeskravet innebär att de personer som ingår i undersökningen har rätt att bestämma över sin medverkan. De pedagoger som ställde upp i min undersökning gjorde det frivilligt. Innan intervjun påbörjades blev de också informerade om att de när som helst under intervjun hade möjlighet att avbryta denna. De fick även innan intervjun påbörjades ge sitt godkännande till att samtalet spelades in på ljudband.

Konfidentialitetskravet innebär information inte ska kunna härledas till en viss person. Intervjupersonerna i min undersökning har givits fiktiva namn för att på så sätt uppfylla detta krav.

Nyttjandekravet innebär att den insamlade informationen endast får användas i forskningssyfte. Den information som jag har samlat in kommer endast att användas i mitt examensarbete och därmed inte i något om annat sammanhang.

Jag har även i efterhand erbjudit samtliga intervjupersoner att läsa utskriften av deras enskilda intervjuer och lämna eventuella förtydliganden och kompletteringar. En av pedagogerna önskade att få läsa utskriften. Hon återkom inte med några rättelser men kompletterade intervjumaterialet på en punkt.

3.7 Tillförlitlighet

En vetenskaplig studies tillförlitlighet kan diskuteras och mätas med hjälp av tre mått; reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukát, 2011).

3.7.1 Undersökningens reliabilitet

Reliabilitet kan översättas med hur tillförlitligt ett mätresultat är. Jag bedömer att min undersökning har en relativt god reliabilitet. Genom intervjuer har pedagoger oberoende av varandra och utifrån samma frågor beskrivit liknande situationer och likartade syften där handdockan använts. Jag har med en begränsad undersökningsgrupp kunnat urskilja både likheter och skillnader i användningen av handdockor i de två pedagogiska verksamhetsformer. Jag menar att om undersökningen skulle göras om med en ny grupp pedagoger (förutsatt att de arbetar med handdockor) är det troligt att intervjuerna skulle resultera i liknande svar. Det kan dock inte uteslutas att fler situationer och syften där handdockan använts skulle kunna komma fram.

Något som inte kan uteslutas, och som skulle kunna minska undersökningens reliabilitet, är att det kan ha uppstått något missförstånd under intervjun rörande någon av frågorna. Dock vill jag påstå att de intervjufrågor som ligger till grund för undersökningen har varit tydliga och precisa. Jag kan heller inte utesluta att någon av pedagogerna fabulerat under intervjun men jag förutsätter att de som medverkat i undersökningen fört fram korrekt information. En av mina intervjuer gjordes på telefon. Jag anser inte att resultatet av denna i någon avgörande grad skulle skilja sig från ett tänkt resultat från en personlig intervju, och bör därför inte ha påverkat undersökningen.

3.7.2 Undersökningens validitet

Validitet kan förstås huruvida undersökningen verkligen mäter det som den avser att mäta. Jag anser att jag genom intervju som metod tillsammans med tydliga och precisa frågor, se avsnitt 3.7.1, har jag erhållit en god bild av hur pedagogerna anser att de använder sig av handdockan i de två verksamhetsformerna. Jag anser att jag kunnat besvara de frågeställningar som jag inledningsvis ställde i arbetet. Därför menar jag att min undersökning har god validitet.

3.7.3 Undersökningens generaliserbarhet

Generaliserbarhet innebär att man tittar på om undersökningen kan ses som generellt giltig eller om den endast gäller för den grupp (här verksamhetsformer) som legat till grund för undersökningen. Jag kan inte utifrån min undersökningsgrupp med endast fyra pedagoger uttala mig om att mina undersökningsresultat är generellt gällande. Däremot kan mitt undersökningsresultat betraktas som indikativt gällande för de två olika verksamheterna. Ett steg för att stärka generaliserbarheten för mina valda verksamheter skulle vara att utöka antalet intervjuade pedagoger.

4 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet från intervjuerna med de fyra pedagogerna som representerar förskolan respektive grundsärskolan. Jag har sorterat in intervju svaren under två huvudrubriker; ”Situationer där handdockan används” och ”Handdockans olika syften” se tabell 2.

Tabell 2. Översikt av sortering och kategorisering av intervjuresultatet.

Situationer där handdockan används	Handdockans olika syften
<ul style="list-style-type: none">• I tematiskt arbete• I den dagliga verksamheten• I fostran• Barnens tillverkning av dockor	<ul style="list-style-type: none">• Locka till ett lustfyllt lärande• Lockar till kommunikation• Underlättar kommunikation• Dockan i alternativ kommunikation• Kunna förklara med dockans hjälp• Ett verktyg att få barnen mer fokuserade• Ett verktyg för att bryta beteenden

4.1 Situationer där handdockan används

4.1.1 I tematiskt arbete

Samtliga intervjuade pedagoger uppgav att de använder/har använt handdockan i temarbeten inom verksamheten. Temat har, oberoende av inriktning, då fungerat som en röd tråd i verksamheten. Tre av pedagogerna (på båda förskolorna och den ena grundsärskolan) uppgav att de i temarbetet utgått från en saga. Valet av saga varierade mellan de olika verksamheterna. Samtliga tre pedagoger uppgav att de använt sig i av handdockor vars karaktär återfinns i den specifika sagan. Pedagogerna beskriver att sagan och handdockan varit en del i ett flertal aktiviteter i verksamheten, till exempel högläsning, teater, undervisning om naturen och eget skapande.

Gunilla (grundsärskolan) uppgav att de använt sig av sagan ”Klas Klättermus i Hackebackeskogen”.

”Vi lärde oss lite om djuren samtidigt då och läste sagan och sjöng sångerna och målade, det blev då ett tema”.

Anna (förskolan) berättar att de arbetat med sagan som ”grund för lärandet”. De arbetade med samma saga under ett helt läsår. Den aktuella sagan var ”Tre droppar regn”.

”I den sagan plockar vi själva ut karaktärer... både handdockor och klär ut oss själva (pedagogerna). Så använder vi sagan som en röd tråd i allting som vi erbjuder [...] Vi har bild och form, vi har drama och vi har musik och rörelse som aktivitetstillfällen”.

Samtliga pedagoger uppgav hur handdockan varit en naturlig del i del i det tematiska arbetet. Detta resultat visar att handdockan kan fungera som ett sammanhållande element i det tematiska arbetet.

4.1.2 I den dagliga verksamheten

Alla pedagogerna beskriver att de använt handdockan under samlingar. Dockans roll under samlingarna varierade mellan de olika verksamheterna. Den kunde till exempel ha rollen som en busig, provocerande deltagare under samlingen eller som ett redskap för pedagogerna få barnen att minnas en specifik situation eller händelse. Flera av pedagogerna beskriver hur de spontant använder handdockan vid olika tillfällen när de ska fånga barnens uppmärksamhet. De uppger också att de använder handdockan både vid planerade och icke planerade aktiviteter.

Sandra (grundsärskolan) beskriver ett tillfälle när handdockan var med under samlingen;

”Idag var han med på samlingen. Då dök han bara upp och satte sig på en stol.[...] Han är ju väldigt busig också vår docka, så att han störde väl lite... framförallt hon som höll i samlingen”

Cecilia (förskolan) beskriver hur de använt handdockor när barnen skulle reflektera över en teaterföreställning som de sett tillsammans;

”I förra veckan när vi haft teater ... dagen efter så hade vi samling. Då återberättade vi vad som hänt med hjälp av handdockorna och det gör det lättare för barnen att minnas, komma håg när karaktärerna (handdockorna) är med.”

Pedagogerna inom förskolorna tar även upp att de har haft med sig handdockan när barnen har varit i skogen. Dockan har då haft en roll i de aktiviteter som barnen deltagit i under vistelsen i skogen.

Cecilia (förskolan) beskriver en situation när de använt handdockan i skogen;

”Någon gång har vi haft handdockan med oss till skogen... dom gångerna vi har varit där. Och haft djurhanddockor då... [...]Vi hade någon igelkott med... och hade någon samling kring det och sjöng sånger om igelkotten till exempel.”

Två pedagoger (från grundsärskola och förskola) beskrev hur handdockorna betraktades av barnen som en enskild person som deltar i verksamhetens olika aktiviteter. Pedagogerna menar att barnen förstår att handdockan inte är ”verklig” men barnen ger ändå sken av att den är levande.

Anna (förskolan) beskriver när hon tillsammans med barnen var i skogen;

”Då ropade dom till mig: Anna, ta på dig Barbazoo (en handdocka) vi vill visa ett djur! Alltså ta på dig handdockan vi vill visa ett djur! Dom fattar att det är en handdocka för att dom är så pass stora. Dom ville inte visa djuret för mig men dom vill visa för Barbazoo.”

Intervjuresultatet tyder på att handdockan används på ett likartat sätt inom de båda verksamheternas dagliga arbete. Dockans roll är varierad inom de två verksamheterna och är i de flesta fall en naturlig del i det dagliga arbetet. Resultatet indikerar dock att skolverksamheterna skiljer sig åt på en punkt, och det är att förskolan använder dockan under vistelser i skogen. Denna skillnad kan dock inte betraktas som generellt giltig givet det begränsade underlaget.

4.1.3 I fostran

En av pedagogerna (från den ena grundsärskolan) berättar om hur de använder handdockan som ett verktyg för att få en inblick i om barnen förstått vad som är rätt och fel. Handdockan har då en karaktär som provocerar och ”röjer runt” på avdelningen och följer inte normen.

Sandra (grundsärskolan) beskriver en situation när de använt dockan på detta sätt;

”Dom skärper sig, dom förklarar saker när han blir slarvig, så förklarar barnen saker för honom, för handdockan. Så dom... det är ett sätt för oss att veta om barnen förstår vad som är rätt och fel. Och konstiga saker som han gör... och hålla på och kättra... på barnen och liksom ”bröta” lite med dom. Det är inte som om dom gör det själva, se. Utan dom talar om för honom så här får man göra, så här får man inte göra.”

I samspelet med handdockan får barnen möjlighet att vara en förebild för dockan. Dockan fungerar därmed som ett redskap för pedagogerna att få barnen att reflektera över normer och värderingar. Genom att dockan, och inte barngruppen, tillrättavisas blir det lättare att föra ett samtal om ”rätt och fel” som därmed inte riktar sig mot ett speciellt barn.

4.1.4 Barnens tillverkning av dockor

Två pedagoger (från förskolan och grundsärskolan) berättar i intervjun att barnen fått möjlighet att tillverka sina egna handdockor. Barnen har själva fått delta i tillverkningen av dockor och de har fått vara med och bestämma dockornas utseende. Pedagogerna beskriver även att barnen uppmuntrats till att ge sina dockor en karaktär.

Anna (förskolan) berättar att barnen av reststrumpor fått i uppgift att tillverkat egna små snigel-handdockor. Dessa små sniglar skulle vara avdelningens handdocka som heter Weiron och som har formen av en snigel. Barnens handdockor skulle bli Weirons ”små bäbisar”.

”Det här arbetet gick ut på att vi ville ta reda på; vad är jag bra på för vi ville att dom skulle upptäcka varandras olikheter och att man skall kunna hjälpa varandra... du vet. Så barnen har gjort dom här, vi har hjälpt lite med limpistol och så där... underbara sniglar. Och sen så berättade dom först vad snigeln är bra på och sen vad är jag bra på. Så hela det här arbetet går ut på att dom ska kunna presentera sig själva och... så det är egna handdockor.”

Gunilla (grundskolan) berättar att två elever ska delta i en talangjakt som skolan anordnar;

”Och då ska dom spela dockteater med handdockor, och då en liten sketch själva där då. Och så har dom fått utforma hur dockorna ska vara och så själva, och sen så har barnen tillverkat dom på slöjden.”

Intervjuresultat indikerar att pedagogerna haft olika syften med tillverkningen av handdockor men syftet har varit likartat på så sätt att barnen uppmuntras till eget skapande i form av tillverkning av egna handdockor och utformning av dockans karaktär. Tillverkningen har även inneburit att barnens fantasi och kreativitet fått utlopp under skapandeprocessen.

4.2 Handdockans olika syften

4.2.1 Locka till ett lustfyllt lärande

Samtliga pedagoger uppger att de använder sig av handdockan som ett verktyg för att locka barnen in i olika aktiviteter och lärandesituationer. De beskriver även att de upplever att barnen blir mer delaktiga i undervisningen när dockan används.

Cecilia (förskolan) menar att;

”Jag tycker att barnen blir lite mer... lite mer fångade och lite mer deltagande... det känns som dom tycker att det är roligare.”

Anna (förskolan) beskriver hur hon använder handdockan som verktyg när barnen ska samlas till olika aktiviteter;

”Han är mitt redskap när jag ska locka barnen. Till exempel när jag går på gården och säger så här: nu ska vi gå till skogen och försöker samla ihop barnen, så kanske barnen inte blir så intresserade... men om jag kommer med Barbazoo (en handdocka) [...] då får man en hel skock av ungar efter sig.”

Sandra (grundskolan) beskriver barnen när dockan används på följande sätt;

”Dom älskar det, dom blir överlyckliga. Det är klart att dom ”speedar” igång lite men det är klart att det är några som ska känna och klämma och dra. Men när det har lagt sig så är det...”

Anna (förskolan) sammanfattar handdockans syfte;

”Huvudsyftet är nog locka och inspirera och humor och glädje måste jag säga också empati... det är arbetsredskap egentligen allting som står i Lpfö”

Det framgår av intervjuresultatet att dockan är ett verktyg som bidrar till ett lustfyllt och inspirerande lärande. Flertalet pedagogerna berättar hur barnen reagerar positivt när dockan används i olika situationer i verksamheten. De beskriver hur barnen utstrålar glädje och engagemang när dockan deltar. Det är också viktigt att notera att de enskilda

pedagogernas entusiasm har betydelse i skapandet och förmedlandet av ett lustfyllt lärande.

4.2.2 Locka till kommunikation

Samtliga pedagoger beskriver att handdockan fungerar som ett verktyg för att locka barnen in i samtal och kommunikation. De berättar också att handdockan är ett verktyg som möjliggör för barnen att uttrycka sig genom olika kommunikativa uttrycksformer såsom sång, drama och bild. Pedagogerna beskriver också att barnen många gånger samtalar om dockan även efter det att den framträtt och varit en del av en aktivitet.

Sandra (grundsärskolan) beskriver en situation efter det att deras teckenhanddocka som heter Glenn varit på besök;

”Sen så berättar dom alltid om det är någon av oss i personalen som inte varit med. Så när man kommer tillbaka in i klassrummet och dockan varit där på besök så är alltid... spontant att det kommer ett (utrop från barnen)... Nu har Glenn varit här och han kastade saker på golvet och det var ju inte klokt och vi fick ju prata med honom om det! Annars så berättar de aldrig något som de varit med om, nästan. Dom är ju väldigt mycket i sig själva och här och nu.”

Cecilia (förskolan) berättar att barnen;

”Ofta leker med Snick och Snack handdockorna och de andra vännerna i Kungaskogen. De återberättar och samtalar mycket med varandra om sagan.”

Intervjuresultatet visar att upplevelser tillsammans med dockan stimulerar och inbjuder till samtal barnen emellan och även mellan barn och pedagoger. Dockan som redskap har därför en betydelsefull roll i arbetet med barns språkliga och kommunikativa utveckling.

4.2.3 Underlättar kommunikation

Två av pedagogerna (en förskola och en grundsärskola) beskriver att de upplever att barnen många gånger känner sig pressade och osäkra när vuxna ställer direkta frågor till dem. Pedagogerna beskriver att de upplever att barnen känner sig tryggare och att det blir mindre kravfyllt för barnen när det är en docka som ställer frågor. De uppger också att dockan underlättar för att barnen att delta i samtalet.

Sandra och Berit (grundsärskolan) berättar att;

”det är många barn som inte pratar, om vi ställer frågor... pratar dom inte. Men det är lättare för dom att prata till handdockan. Då kan det komma meningar och förklaringar. Men det blir liksom mindre krav, dom upplever... det inte lika kravfyllt som om vi ställer en direkt fråga. Det är mycket lättare att prata direkt till dockan... för barnen.”

Anna (förskolan) menar att;

”det här med kommunikationen mellan barn och vuxna. Det är ganska ’gött’ att få någon mellan sig...”

Det framgår av intervjuresultatet att handdockan skapar ett tryggare samtalsklimat där barn och pedagoger möts på en mera jämlik nivå. Samtalet ”filtreras” genom dockan och minskar på så sätt kraven och lockar till och underlättar kommunikation.

4.2.4 Dockan i alternativ kommunikation

Pedagogerna inom grundsärskolan beskriver att de använder sig av en speciell typ av handdocka, teckendockan. De berättar hur teckendockan möjliggör för dem att använda tecken som stöd i ”dockans kommunikation” med barnen, vilket både möjliggör och underlättar kommunikationen, se avsnitt 2.2.4 (Alternativ kommunikation).

Berit (grundsärskolan) beskriver handdockan som de använder sig av.

”Vår handdocka är en teckendocka. Så han är väldigt stor. Så hans händer passar våra händer, så vi sätter våra händer i hans händer så att vi kan teckna med hans händer. Det är inte som en vanlig handdocka som man bara sätter på handen.”

Gunilla (grundsärskolan) beskriver även att de använder teckendockans möjligheter i fler avseenden i undervisningen;

”Den är ju väldigt bra för den kan man sätta fingret i tungan också, så att man kan ha munmotorik. Vi har ju sagor då man tränar munmotorik och då är den dockan väldigt bra.”

Intervjuresultatet visar att teckendockan är speciell på så sätt att den kan ”föra direkta samtal” med barn med kommunikativa svårigheter, och även möjliggör användande av teckenspråk. För barn med talsvårigheter kan teckendockan även fungera som ett redskap för att tydliggöra munrörelser och därmed träna barnens munmotorik.

4.2.5 Kunna förklara med dockans hjälp

Pedagogerna på grundsärskolan berättar hur de använder handdockan när de ska förklara/beskriva något som är svårt att enbart förklara med ord. De beskriver hur de med hjälp av handdockan dramatiserat olika händelser och därmed genom dockan kunnat förklara olika saker eller företeelser.

Berit (grundsärskolan) menar att;

”När man ska förklara en situation som är svår att förklara på ett vanligt sätt är handdockan ett bra verktyg för att kunna dramatisera det hela med handdockan.”

Gunilla (grundsärskolan) beskriver hur handdockor kan bidra till att skapa inre bilder av olika ting och att de använder sig av handdockan i kombination med bildstöd.

”Det är svårt för många av dom här barnen att föreställa sig dom här djuren. Dom har inte inre bilder för ekorre, igelkott och allt detta annars, det förstärker upplevelsen.”

Dockan som redskap blir i denna situation ett av verktygen för att förmedla kunskap på ett mer effektivt sätt, då dockan kan betraktas som mera jämbördig med barnen. Barnen har därmed kvar sin koncentration och uppmärksamhet under en längre tid.

4.2.6 Ett verktyg att få barnen mer fokuserade

Tre av pedagogerna (från båda grundsärskolorna och en av förskolorna) berättar i intervjuerna att de upplever att barnen har lättare att fokusera och koncentrera sig vid undervisningstillfällen då dockan används. Detta är något som pedagogerna från grundsärskolan särskilt betonade i intervjun.

Sandra (grundsärskolan) menar att;

”barnen är på så olika nivå så när man ska sitta i en hel grupp och förmedla något så är det väldigt lätt få... att ha... hålla fokus på docka istället för att när vi står där... eller sitter vid ett bord och ska prata. Då ser vi att de svagaste eleverna försvinner ju... i det. Men har man en docka som håller på att spexa till det hela tiden. Så är det mycket lättare få fram det man vill ha sagt.”

Gunilla (grundsärskolan) berättar att:

”dom blir fångade av det (handdockan). Dom koncentrerar sig bättre och förstår bättre och lyssnar bättre... Det blir (med handdockor) mer levande för dom”.

Resultatet visar att pedagogerna använder dockan som ett kommunikativt redskap och att dockan är något som kan ”fånga” det enskilda barnets uppmärksamhet och därmed håller barngruppens fokus och koncentration samlad. Dockans som redskap stimulerar och inbjuder barnen i fantasins värld där allt kan hända, vilket kan vara en bidragande orsak till att koncentrationen upprätthållas.

4.2.7 Ett verktyg för att bryta beteenden

Handdockan kan fungera som ett verktyg för att häva vissa beteenden som inte är godtagbara och accepterade inom verksamheten. Både Sandra och Berit (grundsärskolan) och Anna (förskolan) uppger att handdockan kan vara ett verktyg när ett barn har ”fastnat” i ett negativt beteende.

Sandra och Berit (grundsärskolan) ger ett exempel på en situation där de använt handdockan för att bryta ett beteende hos en elev.

”**Sandra**) Vi har en elev som bara kan... kasta papper som ett exempel och han fastnar i något.

Berit) I ett beteende.

Sandra) Då kan handdockan bara komma fram och sitta bredvid det barnet, och då bryts det. På ett annat sätt än att man själv går in och säger SLUTA och så... Man kan bryta negativa tendenser.”

Anna (förskolan) beskriver en annan typ av situation när ett barn fastnat i ett beteende och pedagogen använt handdockan för att bryta detta.

”En flicka som satt och såg sur ut och satt på en gunga. Och jag fick inte igång henne liksom. Då sa hon till sist lite tyst. Hon hade inte pratat på en halvtimme. Så säger hon, ska du inte ta fram Weiron (en handdocka)? Och så tar jag fram Weiron... och hon bara... hon började prata och prata bara med Weiron”.

Om barnet har fastnat i ett negativt beteende kan handdockan öppna upp och rikta barnets fokus och uppmärksamhet på något annat, och därmed bryta låsningen. Intervjuresultatet visar att pedagogerna upplever att barnen tycker det är enklare prata med, eller ta emot en tillrättavisning från en handdocka än från en pedagog. Det förefaller alltså vara enklare att prata med/ta emot tillrättavisningar från handdockan än av en pedagog (vuxen).

De viktigaste resultaten från min undersökning anser jag vara att:

- Dockan som effektivt redskap där den både lockar till och underlättar kommunikationen i barngruppen,
- Dockans bidrag till det lustfyllda lärandet,
- Dockan i den dagliga verksamheten har en likartad roll inom de två undersökta verksamheterna,
- Teckendockan underlättar kommunikation med barn med språksvårigheter.

I diskussionen i kapitel 5 återknyter jag till dessa huvudresultat med utgångspunkt från mina frågeställningar.

5 Diskussion

Min undersökning analyserar och beskriver hur pedagoger inom två olika skolverksamheter (förskolan och grundsärskolan) använder sig av handdockan. I det följande diskuterar jag mina resultat utifrån ett antal aspekter och även i förhållande till ett sociokulturellt perspektiv. Jag diskuterar aspekter kopplade undersökningens tillförlitlighet i avsnitt 3.7.

5.1 Problematiken med att undersöka två olika verksamhetsformer

När jag startade upp mitt arbete reflekterade jag över om det var möjligt att jämföra två så olika skolformer som förskolan och grundsärskolan. Jag var väl medveten om att dessa två verksamheter har olika upplägg i undervisningen och riktar sig till barn i skilda åldrar. Jag menar dock att dessa verksamheter går att jämföra direkt eftersom barnen inom grundsärskolans lägre åldrar och förskolas äldre åldrar många gånger har en utvecklingsnivå som är jämbördig. För att avgränsa undersökningen och för att få en samlad åldersstruktur på barnen valde jag därför att avgränsa min undersökning till de pedagoger som arbetar med de äldre barnen inom förskolan och de pedagoger som inom grundsärskolan som arbetar med barn i de yngre åldrarna och mellanstadiet.

5.2 Verksamheternas förhållande till handdockan

När jag undersökt hur handdockan används inom de två verksamheterna har jag insett att pedagogerna i grunden har ett likartat förhållande till dockan som redskap. För att dockan ska fungera och bli ett effektivt pedagogiskt verktyg förutsätts det att dockan kan levandegöras. I min undersökning beskriver pedagogerna hur dockan levandegörs genom att ges tydliga karaktärsdrag och därmed blir ett effektivt verktyg i det pedagogiska arbetet. Detta överensstämmer med Forsberg Ahlcronas (2009) erfarenhet att handdockorna i verksamheterna kommer till liv genom att de ges rörelse, tal och en karaktär, och därmed även ges en själ. Jag hävdar att pedagogernas entusiasm har stor betydelse för att dockan ska fungera som effektivt verktyg.

Jag fann att det var betydligt enklare att hitta förskolor som arbetar med handdockor jämfört med grundsärskolor. Detta tolkar jag som att handdockan har en mer utbredd tradition i förskolan. Det kan dock noteras att den inte är ett givet pedagogiskt verktyg i varken förskolans eller grundsärskolans verksamheter och omnämns inte direkt i någon av läroplanerna. Det framgår dock av båda läroplanerna att barnen ska ges möjlighet till undervisning och lärande på olika sätt, med hänsyn till barnenens enskilda förutsättningar. Jag menar att handdockan är ett verktyg som kan ge barnen möjlighet att uppnå flera av målen som ges i läroplanen(-erna) till exempel de språkliga och kommunikativa målen som återfinns i båda läroplanerna. Detta ansluter till Berniers (2005) iakttagelse att handdockan kan vara ett betydelsefullt verktyg för barns utveckling av kreativitet, språk och socialisation.

5.3 Undersökningen i ett sociokulturellt perspektiv

Ur ett sociokulturellt perspektiv ses kunskap som något som kan förmedlas och sträcker sig utöver individen till andra människor (Dysthe, 2003). Min undersökning fokuserar på hur handdockan fungerar som *redskap* i det pedagogiska arbetet, där den är en del av ett *distribuerat lärande*. Säljö (2000) menar att i ett sociokulturellt perspektiv är fysiska och språkliga redskap är *artefakter*. Av mina intervjusvar framgår att pedagogerna upplever handdockan som ett mångfasetterat redskap, där den fungerar både som ett kommunikativt och språkligt redskap i många situationer, till exempel under samlingar men även i samtal med enskilda barn i gruppen. Andra aspekter på handdockan som redskap diskuteras i avsnitt 5.5.

Förmedling av kunskap via olika typer av redskap som underlättar lärandeprocessen benämns *mediering* (Dysthe, 2003). Intervjuerna i min undersökning visar på ett flertal exempel på handdockan som medierande redskap, till exempel när pedagogen skall förklara något med hjälp av dockan. Resultatet visar att pedagogerna skiftar mellan Wartofskis (1979) tre uppställda kategorier för medierande artefakter, primär artefakt på så sätt att pedagogerna i sitt arbete med handdockan har kunskap i grundläggande spelteknik, sekundär artefakt på så sätt att dockan används som ett redskap i verksamheten och slutligen som en tertiär artefakt genom att via dockan bjuda in både barn och pedagoger in i fantasins värld.

När barnen från förskolan i efterhand resonerar om en teaterföreställning som de sett använda pedagogerna handdockan som ett verktyg i en speciell situation, med en given konstellation av barn och pedagog/-er, där överföringen av information (lärandet) alltså är att betrakta som *situerad*, dvs betingad av den speciella situation, inramning (inklusive utnyttjade redskap/artefakter) vid vilken den sker, se även avsnitt 3.3.1.

Säljö (2000) menar att människan både använder men även strävar efter att utveckla artefakter. Min undersökning visar på ett exempel där handdockan vidareutvecklats och genom sin konstruktion möjliggjort för pedagogerna att kommunicera tecken via dockan nu förvandlad till ”teckendocka”. Teckendockan möjliggör även träning av munmotorik vilket är vanligt förekommande i talterapi, se avsnitt 2.1.5. Mitt intervjuresultat visar att pedagogerna inom grundsärskolan har använt denna möjlighet i sitt arbete med barn med tal- och munmotriska svårigheter, se avsnitt 4.2.4.

5.4 Handdockan i olika situationer i verksamheterna

Min undersökning visar att handdockan används inom det tematiska arbetet i både grundsärskolan och förskolan och att den då i många fall fungerar som ett sammanhållande element mellan olika aktiviteter. Dockan är väldigt speciell på så sätt att den är ett verktyg som lätt kan anpassas efter given aktivitet. Genom att låta en handdocka men en given karaktär återkomma i det tematiska arbetet., blir dockan det kitt som knyter samman de olika aktiviteterna i verksamheten. Ett exempel på detta är när förskolans pedagoger utnyttjar karaktärerna i en saga för att knyta samman musik, drama och rörelse aktiviteter, se avsnitt 4.1.1. Pedagogerna inom förskolan lyfter fram att dockan också fungerar vid utomhusaktiviteter, till exempel vid vistelser i skogen se avsnitt 4.1.2 . Jag tror att en av orsakerna till att pedagogerna inom grundsärskolan inte tar upp utomhusaktiviteter i sina intervjusvar kan delvis bero på att förskolan traditionellt förlägger delar av sin verksamhet utomhus.

I min undersökning har jag även visat hur dockan inom grundsärskolan kan vara ett redskap i fostran. Pedagogerna ger då dockan en karaktär som är normbrytande, och barnen ges möjlighet att reflektera över rätt och fel, och får även möjlighet att tillrättavisa dockan. I läroplanen för både grundsärskolan och förskolan framgår det att verksamheterna har en del i barnens fostran. Det exempel som pedagogerna ger för dockans användning i detta sammanhang är att låta barnen reflektera över handdockans handlande och åsikter, och därmed vad som är rätt och fel, se avsnitt 4.1.3, finner jag mycket intressant. Som jag ser det är dockan i denna situation på en mera jämställd nivå med barnen vilket jag tror underlättar när barnen ska reflektera och förklara vad som är rätt eller fel i situationen. Dockan är även i denna situation en viktig länk mellan pedagog och barn.

Inom båda verksamhetsformerna visar pedagogerna att det förekommer aktiviteter där barnen uppmuntras till tillverkning av egna dockor och att barnen får möjlighet att levandegöra dessa se avsnitt 4.1.4. Tillverkningsprocessen och det efterföljande levandegörandet av de egna dockorna innebär att barnen ges möjlighet att använda både sin fantasi och utveckla sin kreativa förmåga. I läroplanerna för de två verksamheterna lyfts betydelsen av barnens eget skapande fram, där barnens fantasi och kreativitet ska ges möjlighet att få utlopp inom verksamheten. En viktig aspekt för att dockan ska fungera och lyckas som medierande redskap är att pedagogen bejakar barnens fantasi och associativa förmåga. Dockan i verksamheten kan enligt Forsberg Ahlcrona (1991) möjliggöra för barn att träda in i fantasins värld. I verksamheten är det viktigt att bejaka, uppmuntra och vidga barns kreativitet och göra så att denna process får en naturlig plats i det pedagogiska arbetet. Detta ansluter till Vygotskijs (2006) slutsatser om fantasins koppling till kreativitet.

5.5 Olika syften för handdockans användning

Min undersökning visar att pedagoger inom både grundsärskolan och förskolan upplever att barnen har lättare att fokusera och att de koncentrerar sig bättre när dockan används, se avsnitt 4.2.6. Detta överensstämmer med ett flertal tidigare studier (Forsberg Ahlcrona, 2009) som bland annat visar att pedagogerna upplever att barnen både lyssnar bättre, är mer koncentrerade och mer spontana vid de tillfällen som dockan används. Jag anser därför att handdockan ska betraktas som ett givet pedagogiskt verktyg inom förskolan och skolan. Detta gäller speciellt för grundsärskolan eftersom barn inom denna skolform många gånger har ett handikapp som medför att de till exempel har nedsatt koncentrationsförmåga. Pedagogerna från grundsärskolan i min undersökning betonar även att handdockan ger dem möjligt att kunna förklara genom att dramatisera en händelse som är svår att förmedla endast genom talet, och därmed underlättar kommunikation och inlärning för barn med språkliga svårigheter.

Rasmusson och Erberth (2008) har i tidigare forskning konstaterat att handdockan används inom förskolan som ett verktyg för att locka barn till kommunikation och språkutveckling. Jag har i min undersökning konstaterat att pedagogerna inom båda verksamheterna använder handdockan som ett redskap för att locka barnen in i olika lärandesituationer och även till kommunikation genom samtal. Detta är också något som Forsberg Ahlcrona (2009) redogjort för i sin avhandling. Hon menar att dockan ofta används som ett redskap för att motivera barns kommunikation, vilket kan ske genom olika uttrycksformer. Min undersökning visar även vilken kommunikativ ”resteffekt” handdockan ger i barngruppen i det att barnen därefter spontant kommunicerar med

pedagogerna och med varandra. Som exempel kan nämnas hur barnen inom grundskolan sällan eller aldrig berättar något självmant för personalen, men att de gladeligen berättar för någon ur personalen om hon/han ”missat handdockans besök”, se avsnitt 4.2.2. Eriksen Hagtvat (2004) betonar betydelsen för barns språkutveckling av att vuxna vågar gå in i barnens värld och prata om det som intresserar barnet. Samma sak betonas också i läroplanerna för de två verksamheterna, se avsnitt 2.1.6.

Pedagogerna från båda verksamheterna anser att handdockan i många fall underlättar kommunikationen med barnen. Pedagogerna i min undersökning menar att barnen upplever kommunikationen via dockan som mindre kravfylld än om kommunikationen skett direkt mellan pedagog och barn. Denna egenskap som dockan besitter anser jag vara mycket användbar i det pedagogiska arbetet. Detta eftersom den möjliggör för barn att våga uttrycka sig till fullo i samtal som annars inte skulle göra det. Detta överensstämmer med Aronoffs (2005) ståndpunkt att handdockan många gånger möjliggör för barn att uttrycka saker som de annars inte skulle våga uttrycka. Arbetet med handdockor anser jag skapar en stimulerande miljö där barnen både utmanas och ges möjlighet att pröva sina språkliga färdigheter. Motivation till detta kan sökas i uppmaningen av Eriksen Hagtvat (2004) att skapa situationer och miljöer för språklig utveckling.

Pedagogerna i min undersökning lyfter även fram situationer där handdockan fungerar som ett effektivt verktyg att bryta ett negativt beteende där handdockan används för att ”växla in” barnens energi och uppmärksamhet på ett positivt ”spår”, se avsnitt 4.2.7. Jag finner användningen av dockan i detta sammanhang är mycket intressant då det visar hur dockans ”kraft” kan leda barnen mot en mera positiv sinnesstämning som har betydelse för det lustfyllda lärandet.

5.6 Betydelse för yrkesrollen

Jag har genom min undersökning kommit till insikt vilket viktigt redskap handdockan är för det pedagogiska arbetet inom de verksamheter jag har behandlat. Det som jag speciellt vill lyfta fram är handdockans betydelse för kommunikation mellan pedagog och barn, och att dockan inbjuder och möjliggör ett lustfyllt lärande. Jag menar därför att handdockan kan vara ett betydelsefullt redskap inom samtliga skolformer. Även om min kunskap och erfarenhet av handdockan begränsas till min praktik (VFU) och min undersökning av två skolverksamheter tycker jag att allt pekar på att handdockan bör ha en given plats i lärarutbildningarnas olika inriktningar.

6 Slutsatser

Genom intervjuer har jag undersökt handdockan som redskap i förskolans och grundsärskolans verksamheter. Jag anser att min jämförande undersökning av de två skolformernas arbete med handdockor, har tillfört något som är nytt i förhållande till tidigare forskning som gjorts inom området. Mina huvudsakliga slutsatser är att:

- Arbets sättet skiljer sig inte så mycket mellan de två verksamheterna. Handdockan används i liknande inomhussituationer, medan den huvudsakliga skillnaden är att förskolans pedagoger även använder handdockan vid utomhusaktiviteter (besök i skogen),
- I båda verksamheterna används handdockan med syfte att fånga barnens uppmärksamhet, och därmed locka barnen till kommunikation och ett lustfyllt lärande,
- Pedagogerna inom grundsärskolan använder handdockan när de ska förklara något sammanhang som är svårt att beskriva med ord och där handdockan används för att förtydliga och förstärka upplevelsen,
- En skillnad mellan verksamheterna är att pedagogerna inom grundsärskolan använder sig av en särskild typ av handdocka (teckendockan) som möjliggör användande av tecken som stöd i kommunikationen via dockan,
- Handdockan bör användas inom alla skolformer!

7 Referenser

- Aronoff, Mickey (2005). Puppetry as a therapeutic medium: an introduction. Ingår i: Bernier, Matthew och O'Hare, Judith (Edited by). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. (s117-124) Blomington, Indiana, USA: Authorhouse
- Bernier, Matthew (2005). Introduction to puppetry in therapy. Ingår i: Bernier, Matthew och O'Hare, Judith (Edited by). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. (s109-115) Blomington, Indiana, USA: Authorhouse
- Bernier, Matthew (2005). Psychopuppetry: Animated symbols in therapy. Ingår i: Bernier, Matthew och O'Hare, Judith (Edited by). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. (s125-133) Blomington, Indiana, USA: Authorhouse
- Brodin, Jane och Lindstrand, Peg (2009) Barn med rörelsehinder i förskolan. Ingår i: Sandberg, Anette (red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*.(123-145). Lund: Studentlitteratur
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren Elisabeth och Olsson, Lars-Erik (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena (2007) *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Norstedts Juridik
- Eriksen Hagtvat, Bente (2004) *Språkstimulering Del1: Tal och skrift i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur
- Forsberg Ahlcrona, Mirella (1991). *Ta handdockan: Lek-Skapande-Fantasi*. Trelleborg: Skogs Boktryckeri
- Forsberg Ahlcrona, Mirella (2009). *Handdockans kommunikativa potentialer som medierande redskap i förskolan*. Göteborg: Geson Hylte Tryck
- Hester Trygg, Boel, Holck, Pernille och Sigurd Pilesjö, Maja. (2001). *Vad är AKK?* Broschyr utgiven av Hjälpmedelsinstitutet (HI), Beställningsnummer 05357.
- Jurkowski, Henryk. (1988). *Aspects of Puppet Theatre: A Collection of Essays*. (red) , Penny Francis. London: Puppet Center Trust
- Jurkowski, Henryk. (1990). *The Model 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
- Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. Stockholm: Liber
- Kylén, Jan-Axel och Vestlund, Nina (1978). *Intervju, utredningsteknik*. Stockholm: J-A Kylén- Utbildningskonsulter AB

Luttröpp, Agneta (2009) Barn med rörelsehinder i förskolan. Ingår i: Sandberg, Anette (red.). *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd.*(167-182). Lund: Studentlitteratur

Passmore- Godfrey, Wendy (2005). Accessing the power of puppets in therapeutic and educational setting. Ingår i: Bernier, Matthew och O'Hare, Judith (Edited by). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart.* (s167-175) Blomington, Indiana, USA: Authorhouse

Rasmusson, Viveka och Erberth, Bodil (2008) Undervisa i pedagogiskt drama. Från dramaövningar till utvecklingsarbete. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma

Vygotskij, Lev S (2006). *Fantasi och kreativitet i barndomen.* Göteborg: Daidalos

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet: Elander Gotab

Wartofsky, Marx 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. Dordrecht, Holland: D. Reidel

Widerberg, Karin (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken.* Lund: Studentlitteratur

Williams, Pia (2006). *När barn lär av varandra- samlärande i praktiken.* Stockholm: Liber

Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för Förskolan, Lpfö 98.* www.skolverket.se

Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för Grundsärskolan, Lgrs 11.* www.skolverket.se

Referenser hämtade från Skolverkets hemsida:

Skolverket, A

Hämtad 2011-11-29 från:

www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.601/2.614/vad-ar-forskola-1.4150

www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.601/2.614/vilka-gar-i-forskola-1.4151

Skolverket, B

Hämtad 2011-11-29 från:

www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.621/om_grundsarskolan/vad-ar-grundsarskola-1.4301

Skolverket, C

Hämtad 2011-11-29 från:

www.skolverket.se/forskola_och_skola/2.621/om_grundsarskolan/hur-ser-verksamheten-ut-1.4303

Övriga elektroniska web-referenser:

Ett nytt liv...

Hämtad 2012-01-18 från:

<http://ettnyttliv.wordpress.com/2009/07/08/nu-har-hon-kommit-var-tillokning/>

Svensk författningssamling, Skollagen, SFS 2010:800

Hämtad 2012-02-29 från:

<http://www.notisum.se/rnp/sls/sfs/20100800.pdf>

8 Bilaga1 Intervjufrågor

Inledande frågeställningar

- Beskriv kort den verksamhet som du arbetar i?
- Hur länge har du arbetat?
- Vilken utbildning har du?

Frågor som berör handdockan

- I vilka situationer använder du dig av handdockor i verksamheten?
 - Kan du beskriva en sådan situation?
 - Finns det några fler situationer?
 - Är det bara planerad/oplanerade situationer?

- I vilket syfte använder du dig av handdockor i verksamheten?

- Hur upplever du barnen i de situationer när handdockor används?

- Hur ofta används handdockan i den pedagogiska verksamheten?

- Har du någon utbildning i att använda handdockor?
 - Vilken utbildning har du?

- Vilken typ av handdockor använder ni i verksamheten?