

# Förskollärares estetiska erbjudanden åt barn i lek

Dramaverktyg som estetiska strategier med didaktisk potential i förskollärarstudenters lekundervisning i förskola.

Ylwa Andersson

Institutionen för ämnesdidaktik

Självständigt arbete 15 hp, avancerad nivå

Vårterminen 2023

Kurs: HVMA13

Ämne: De estetiska ämnernas didaktik

Handledare: Eva Hallgren, Maria Olson

Examinator: Maria Wassrin

English title: Preschool teachers' aesthetic offers to children in play.

Drama tools as aesthetic strategies with didactic potential in preschool teacher students' play-based teaching in preschool.



Stockholms  
universitet



# Förskollärares estetiska erbjudanden åt barn i lek

Dramaverktyg som estetiska strategier med didaktisk potential i förskollärarstudenters lekundervisning i förskola.

**Ylwa Andersson**

## Sammanfattning

Avsikten med studien är att synliggöra förskollärarstudenters beskrivningar av att i lekens estetiska praktik använda dramaverktyg för undervisning med förskolebarn. Av intresse för studien är dramaverktyg aktualiserade som estetiska strategier i lekundervisning och i förskolebarns initiativ i genomförandet. Studenternas använda estetiska strategier i lekundervisning studeras även utifrån didaktisk potential, det vill säga möjligt lärande.

Frågeställningarna för studien fokuserar på de deltagande förskollärarstudenternas beskrivningar av vilka estetiska strategier som används i genomförandet av lekundervisning med förskolebarn. Vidare hur barns initiativ aktualiseras utifrån valda estetiska strategier samt vilken didaktisk potential förskollärarstudenternas använda estetiska strategier har i lekundervisning med förskolebarn.

Studien har en kvalitativ metodansats och för datainsamling har intervjuer används. För analys av materialet, där fyra förskollärarstudenter deltog som informanter, har en kvalitativ innehållsanalys använts. Vad gäller teoretiska utgångspunkter används de teoretiska dramabegreppen, pre-text, rolltagande, dramaturgisk uppbyggnad, dramatisk spänning och samhandling (Hallgren, 2018). Vidare används Lindströms (2012, 2015) fyra estetiska lärandeformer, med tillhörande ledarstilar, för analys av studiens resultat.

Resultatet för studien visar att i förskollärarstudenternas lekundervisning aktualiserades kroppsspråk och inlevelse, berättande-, gestaltande- och rolltagande samhandlingsinitiativ samt dramatisk spänning som verktyg. På flera sätt bidrog dessa strategier till att skapa rum för barns initiativ. Vid de beskrivna undervisningstillfällena utmanades barn i relation till sin lekförmåga, därigenom syns de använda estetiska strategierna utgöra en didaktisk potential i avseendet barns lekförmåga. Resultatet bidrar till att aktualisera estetiska strategier i kombination med riktade frågor, av nyfiken och undrande karaktär, som viktiga verktyg i förskollärarstudenters lekundervisning.

### **Nyckelord**

Förskola, lekundervisning, dramaverktyg, estetiska strategier och dramadidaktik.

# Abstract

The purpose of this study is to highlight preschool teacher students' descriptions of using aesthetic qualities as a strategy in play-based teaching with preschool children. Of interest to the study are the drama tools that are actualized in the implementation and those that address the children's initiatives in the process. The students' play-based teaching is also examined in terms of its didactic potential. The research questions focus on the aesthetic strategies actualized in the preschool teacher students' descriptions of implementing play-based teaching with preschool children. Furthermore, how children's initiatives are actualized based on selected aesthetic strategies and what didactic potential the aesthetic strategies used by the preschool teacher students have in play-based teaching with preschool children.

The study adopts a qualitative approach, and interviews are used for data collection. For the analysis of the material, involving four preschool teacher students as informants, a qualitative content analysis is employed. The theoretical concepts of drama, including pre-text, role-taking, dramatic structure, dramatic tension, and interaction (Hallgren, 2018), are used as theoretical foundations. Furthermore, Lindström's (2012, 2015) four aesthetic learning forms, along with their associated leadership styles, are used to analyze the study's results.

The results of the study show that the preschool teacher students' play-based teaching actualized aesthetic strategies such as body language and empathy, narrative, embodiment, and role-taking initiatives, as well as dramatic tension. In many ways, these strategies contributed to creating space for children's initiatives. The ways in which the children in the described teaching situations were challenged in their play skills demonstrate that the use of aesthetic strategies can represent a didactic potential. The results contribute to highlighting aesthetic strategies in combination with targeted questions of a curious and wondering nature as important tools in the play-based teaching of preschool teacher students.

## **Keywords:**

Preschool, play-based teaching, drama tools, aesthetic strategies and drama didactics.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Bakgrund .....</b>	<b>3</b>
2.1. Förskola som utbildning för barn .....	3
2.1.1. Undervisning relaterat till barns agens i förskola.....	3
2.1.2. En lektradition i förskola som förändrats.....	4
2.1.3. Lek som estetisk praktik för undervisning i förskola .....	6
2.1.4. Dramaverktyg i lekundervisning .....	6
<b>3. Tidigare forskning .....</b>	<b>7</b>
3.1. Undervisning i drama och lek i förskola .....	8
3.2. Lekundervisning, dramaundervisning och dramaverktyg i lek.....	9
3.2.1. Lekundervisning.....	9
3.2.2. Dramaundervisning .....	12
3.2.3. Lekundervisning med drama som verktyg.....	14
3.2.4. Sammanfattning av tidigare forskning inom drama- och lekundervisning	16
<b>4. Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>17</b>
4.1. Att leda i dialog för meningsskapande processer .....	17
4.1.1. Estetiska kvaliteter och strategier i drama och lek .....	18
4.2. Undervisningens estetiska kvaliteter för lärande i drama och lek .....	20
4.2.1. Undervisning för olika former av lärande i drama och lek.....	20
<b>5. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>22</b>
<b>6. Metod.....</b>	<b>23</b>
6.1. Urval av informanter och studiens genomförande .....	24
6.2. Databeskrivning .....	25
6.1.1. Samtal om studentens tidigare erfarenheter av drama och lek med barn	26
6.1.2. Studenten prövar praktiskt och dokumenterar tillfället på egen hand.....	26
6.1.3. Samtal om studentens erfarenheter av dramadidaktiska verktyg i lek med barn efter genomförandet .....	27
6.2. Bearbetning av material och analysmetoder .....	27
6.2.1. Tillvägagångssättet i analysprocessen .....	27
6.3. Forskningsetiska aspekter .....	28
6.4. Kvalitetskriterier .....	28
6.5. Metoddiskussion .....	29
<b>7. Resultat och analys .....</b>	<b>30</b>
7.1. Generella drag i beskrivningarna av lekundervisningen .....	30
7.2. Förskollärarstudenternas genomförande av lekundervisning.....	31
7.2.1. Ett grott-äventyr.....	31

7.2.2.	Analys av Cecilias genomförande avseende de estetiska strategier som framträder .....	33
7.2.3.	Lek i hemvrån och ett äventyr .....	34
7.2.4.	Analys av Saras genomförande avseende de estetiska strategier som framträder .....	35
7.2.5.	Lek med mig i min magiska värld .....	37
7.2.6.	Analys av Ulrikas genomförande avseende de estetiska strategier som framträder .....	40
7.2.7.	Vi går från verklighet till fantasi .....	41
7.2.8.	Analys av Vivians genomförande avseende de estetiska strategier som framträder .....	43
7.3.	Analys av använda estetiska strategier i gruppen av studenter.....	45
7.3.1.	Estetiska strategier i gruppen av studenter .....	45
7.3.2.	Estetiska strategier som skapade rum för barns initiativ .....	46
7.4.	Analys av didaktisk potential i genomförandet av lekundervisning .....	47
7.4.1.	Didaktisk potential utifrån beskrivna syften med lekäventyren.....	47
7.4.2.	Didaktisk potential i studenternas genomförande av lekäventyren.....	48
7.5.	Sammanfattning av resultat och analys .....	49
<b>8.</b>	<b>Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>50</b>
8.1.	Betydelsefulla estetiska strategier för barns initiativ och lärande .....	51
8.2.	I dialog genom nyfiket eller undrande riktade frågor.....	52
8.3.	Att utmana barns lekförmåga och andra didaktiska möjligheter.....	53
8.4.	Slutsatser .....	54
8.5.	Implikationer för undervisningen.....	55
8.6.	Vidare forskning .....	55
	<b>Referenser .....</b>	<b>57</b>
	<b>Bilaga 1</b>	
	<b>Bilaga 2</b>	

# 1. Inledning

Intresseområdet för denna mastersuppsats är lekundervisning i förskolan, det vill säga att använda lekens form och villkor för undervisning. Lekundervisning avser vidare lek som en estetisk praktik som i likhet med drama bygger på estetiska kvaliteter. Mer precist fokuserar uppsatsstudien förskollärarstudenters nyttjande av dramaverktyg som estetiska strategier i lekundervisning. Ur ett didaktiskt perspektiv handlar det både om vilka estetiska strategier som används i lekundervisningen och hur barns initiativ får utrymme i relation till dessa. En förklaring av estetiska kvaliteter i både drama och lek och hur dessa kan utgöra estetiska strategier i lekundervisning återkommer lite senare i inledningen samt under rubriken 2.1.3. Lek som estetisk praktik för undervisning i förskola.

Under den senaste 10–15 årsperioden har undervisning i förskolan inte bara fokuserat lärande och kunskapskrav utan även lekundervisning (Björklund & Palmér, 2019; Flear, 2015; Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula & Munter, 2013; Lagerlöf, Wallerstedt & Kultti, 2019; Lagerlöf, Wallerstedt & Pramling, 2022; van Oers & Duijkers, 2013; Pramling & Wallerstedt, 2019; Palmér & Björklund, 2023; Wallerstedt, Pramling & Lagerlöf, 2021). I det skolpolitiska uppdraget för undervisning i förskolan (läroplan för förskolan [Lpfö18], 2019) förväntas förskollärare i sin undervisning hålla god kvalitet med avseende på barns lärande och utveckling (Lpfö18, 2019). Det handlar bland annat om undervisning i matematik och språk, om naturkunskap och sociala relationer samt undervisning utifrån värdegrundsuppdraget (Lpfö18, 2019). Tidigare forskning om lekundervisning i förskola har dock synliggjort ett spänningsfält mellan förskolans kunskapskrav och den undervisande lärandepotentialen i lek och estetik (Björklund & Palmér, 2019; Marjanovic, 2014; van Oers & Duijkers, 2013). De kritiska aspekterna handlar om lekens och estetikens form och villkor samt barns utrymme i lek (Lagerlöf m.fl. 2019). Förskollärare beskrivs behöva vara medvetna om, och ta hänsyn till dessa aspekter i lekundervisning. I sammanhanget beskrivs förskolläraren förhålla sig guidande (Flear, 2015; Hakkarainen m.fl., 2013), faciliterande (Loizou, Michaelides & Georgiou, 2019) eller bedriva en responsiv lekundervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019). De olika begreppen för att beskriva lärarens förhållningssätt eller undervisningens särart innebär alla tre lärarens lyssnande till barns intressefokus, idéer, föreställningar och tankar samt att låta dessa utgöra utgångspunkt för val av undervisningsinnehåll. Enligt Palmér & Björklund (2023) innebär detta att innehållet för barns lärande uppkommer i ett gemensamt funnet intressefokus. Vidare om förskollärarens guidande, faciliterande eller responsiva lekundervisning finns under rubrik 3. Tidigare forskning.

I forskningsdiskussionen om lekundervisning förväntas förskolläraren använda sin didaktiska kompetens i lek i syfte att bland annat stimulera, stötta och utmana barns egen lekkompetens (Björklund & Palmér, 2019; Flear, 2015; Hakkarainen m.fl., 2013; Lagerlöf m.fl., 2019; Lagerlöf m.fl., 2022; van Oers & Duijkers, 2013; Palmér & Björklund, 2023; Pramling & Wallerstedt, 2019; Wallerstedt m.fl., 2021). En vuxens kompetens i lek förväntas bygga på förmågan att använda sig själv i improviserad inlevelse tillsammans med barnen i lekens låtsasvärld. Detta innebär att vara i ett nära samspel (intersubjektivitet) med barnen (se Bakhtin, 1990 i Marjanovic-Shane & White, 2014, s. 120 samt Rommetveit, 1974 i Pramling och Wallerstedt, 2019, s.17) samt att fokusera och nyttja den viktiga spänningsrelationen mellan fiktion och verklighet i undervisningen (Pramling och Wallerstedt, 2019).

Beträffande lekkompetens hos den medlekande vuxne så visar Hakkarainen m.fl. (2013) och Loizou m.fl. (2019) hur förskollärarens kunnande bygger på leken som estetisk praktik. Lekens estetiska kvaliteter och förskollärarens förmåga att använda dem som strategier i leken beskrivs som viktiga för att hålla i gång leken och för att utmana lekförmågan hos både vuxna och barn (ibid). Vidare, enligt Hallgren, (2018), används samma estetiska kvaliteter i lek och drama, vilka är ”dramatiska verkningsmedel” och ”estetiska grundelement” (s.5). De estetiska kvaliteter som används som strategier av både ledare/lärare och deltagare är ”roll, handling, rum och tid” samt ”spänning, kontrast, symboler, ritualer och rytm” (ibid).

Lång erfarenhet av arbetet som förskollärare, dramapedagog och som universitetsadjunkt på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet har väckt intresset av att förstå förskollärestudenters perspektiv på drama och lek som estetiska praktiker med estetiska kvaliteter som strategier i lekundervisning med förskolebarn.

Förskollärestudenterna jag möter i förskolläraryrket vid Göteborgs universitet studerar på en institution med en forskningsmiljö som har en variationsteoretisk och utvecklingspedagogisk förankring (<https://www.gu.se/forskning/forlek>). Studenterna blir i sin utbildning vana vid att skapa undervisning med ett i förväg givet lärandeobjekt. De blir kunniga i att rikta barns uppmärksamhet mot ett för undervisningen utvalt objekt, nyttja variationen av förståelse för objektet bland barnen och därigenom finna fokus för den vuxnes utmaning in i undervisningssituationen (se ”metakommunikation” i Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 18).

När förskollärestudenterna möter konstater och estetik i en av kurserna fokuseras undervisningsprocesser där barns kreativa skapande i bild, dans, drama, musik, rytmik och sång är centralt. I kursen fokuseras (bland andra) ämnesspecifika dramakunskaper, vilket skapar viss förståelse för och kunskap om drama som estetiska uttrycksform i förskolans praktik. Det innebär att vi som undervisar i drama behöver hitta sätt att skraddarsy undervisningsinnehållet så att det sedan kommer till användning i förskollärestudenternas kommande yrkesutövning. Förskollärestudenterna får i sin dramaundervisning inte tid att fördjupa sig inom ämnesområdet, så som exempelvis en dramapedagog gör i sin specialiserade utbildning. En förskollärestudent behöver dock dramaverktyg som fungerar med förskolebarn i en förskolekontext.

Det dramaledarskap som studenterna förväntas tillägna sig under utbildningen är ett guidande och dialogiskt ledarskap (Bakhtin, 1990 i Holmgren-Lind, 2007, 2011; Hallgren, 2018). I dramastudierna får studenterna lära sig om och använda sig själva i kroppslig och verbal kommunikation (Holmgren-Lind, 2011) för att därefter själva kunna skapa upplevelse, och didaktiskt fokus, i en delad låtsasvärld tillsammans med förskolebarn (Holmgren-Lind, 2011). Studenterna använder berättande, dramaverktyget ”lärare-i-roll” (Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2011) och olika gestaltungsformer så som staty (Hallgren, 2018), rörlig, ljudande och levande gestaltning. Studenternas användning av dramaverktyg riktar sig mot att bidra till barnens upplevelse, kommunikation, rolltagande och handlingar. Detta utifrån att deltagarens handlingsutrymme är viktigt i drama, då dramapedagogiken vilar på demokratisk grund (Sternudd, 2000).

Utifrån egna undervisningserfarenheter som dramalärare på förskolläraryrket ser jag att studenterna får prova och till viss del lära sig att hantera dramaverktyg under kurserna men att de därefter lämnas ensamma kring hur verktygen ska appliceras i förskoleverksamheten. I mitt möte med lekundervisning vid Göteborgs universitet (Pramling m.fl., 2019) väcktes därför idén om en uppsatsstudie om hur man bättre kan stötta studenterna i att använda sina dramaverktyg på förskolor. Denna uppsatsstudie bygger därför på idén att föra in dramaverktyg i förskollärestudenternas



lekundervisning i förskola. Då studenterna beskriver att drama sällan förekommer på förskolorna låter jag dem istället använda dramaverktyg som strategier i barns lek, och då både drama och lek är praktiker som bygger på estetiska kvaliteter och där estetiska verktygsmedel nyttjas (Hakkarainen m.fl., 2013; Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007, 2011; Loizou m.fl., 2019) benämner jag strategierna som estetiska.

Jag vill med min studie ta del av några förskollärostudenters använda estetiska strategier i lekundervisning med förskolebarn. Upplägget innebär att jag som lärare och forskare håller kontakt med några studenter efter avslutade kurser där drama ingått. Vi fortsätter att samtala om drama och varje student får fortsatt pröva sitt ledarskap och sina verktyg med förskolebarn i förberedd eller spontan dramalek/lek. Med studien avser jag att bidra till förståelse för dramaverktyg som estetiska strategier verksamma för förskollärostudenter i lekundervisning med förskolebarn. Utifrån en mer övergripande didaktisk horisont syftar studien till att studera genomförandet av lekundervisning med förskolebarn.

Nästa kapitel avser att ge en bakgrund till uppsatsstudiens ärende.

## 2. Bakgrund

I detta kapitel ges en överblick av förskolan som utbildning för barn. Därefter presenteras undervisning relaterat till barns egen agens i förskolans undervisning. Dessutom ges några perspektiv på lek i förskola och avslutningsvis behandlas dramaverktyg i lekundervisning.

### 2.1. Förskola som utbildning för barn

Förskolan har i uppdrag att som pedagogisk verksamhet stötta, stimulera och skapa utmaningar åt barn avseende deras lärande och utveckling (Lpfö18, 2019). Uppdraget avser barn som individer i ett demokratiskt samhälle och undervisningen förväntas främja deras fortsatta lärande och utveckling till vuxna och framtida samhällsbärare. Förskolan kan idag därför sägas vara en del i ett större utbildningsuppdrag, tillsammans med grundskola och gymnasium, och en del i förskolebarnens livslånga lärande till vuxna självständiga och ansvarstagande samhällsmedborgare (Lpfö18, 2019).

#### 2.1.1. Undervisning relaterat till barns agens i förskola

I den senaste läroplanen för svenska förskola beskrivs undervisning som målstyrda processer där barns utveckling och lärande ska främjas (Lpfö18, 2019). Förskolans verksamhet bygger samtidigt på en holistisk kunskapstradition (Lpfö18, 2019) där undervisningen är tematiskt uppbyggd och ska ta utgångspunkt i barns intresseområde. Vidare ska förskolans undervisning ta utgångspunkt i barnets tidigare erfarenheter och visa hänsyn till barnets utvecklingsnivå samt utmana barnet till fortsatt lärande och utveckling (Lpfö18, 2019). Barns utbildning avser lärande och utveckling utifrån ett nu för att rusta barn inför det fortsatta livet. På så sätt förväntas utbildningen i förskolan kunna ”lägga grunden för ett livslångt lärande” (Lpfö18, 2019). Följande skrivning i Lpfö18 (2019, s. 7) belyser denna holistiska kunskapstradition då undervisning förväntas:

utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I samarbete med hemmen ska förskolan främja barnens utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. (s. 7).

Beskrivningen ovan pekar på en utbildning och undervisning som bygger en helhet utifrån de tre begreppen omsorg, lärande och utveckling. Med omsorg om barnet, utifrån dess behov, avses barnet stöttas och stimuleras för utveckling och lärande i meningsskapande processer. Skrivningen visar upp en förväntad utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande (ibid, s. 7), både i ett ”varande här och nu” (Lagerlöf m.fl., 2019, s. 45) och inför en framtid ”vad de ska utvecklas till” (ibid, s. 45).

I internationell forskningsdiskussion om utrymmet för barn agens i förskolans undervisnings-sammanhang pekar både en australiensk och en i svensk studie på en förändrad och modern barnsyn i dagens förskola (Houen Danby, Farrell, & Thorp, 2016; Lagerlöf m.fl., 2019). Enligt dessa studier framställs barn i förskolekontext som självständiga och kompetenta och att deras agens gentemot vuxna därför blir viktigt att värna. Betydelsen av barns agens inom förskola har, enligt Houen m.fl. (ibid) och Lagerlöf m.fl. (ibid), sitt ursprung i att en mer jämbördig relation mellan barn och vuxna vuxit fram.

I svensk förskoleforskning beskriver Pramling och Wallerstedt (2019) betydelsen av barns agens i en längre och livslång process. De beskriver här ett ”subjektsblivande – att bli en person som aktivt kan delta i och förändra kulturella praktiker” (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 5). Författarna (ibid) pekar därigenom ut relationen mellan barn och vuxen som ett betydelsefullt studieobjekt i avseendet undervisning i förskola. Enligt Houen m.fl. (2016) handlar det om förskollärares formuleringar i dialog med barnen. En av de formuleringar som lyfts fram är ”jag undrar...” (”I wonder...” i ibid, s. 263), vilken sägs mjuka upp dialogen från uppmaningar till frågor. Även Lagerlöf m.fl. (2019) pekar på formuleringens betydelse för barns agens och lyfter fram detta som intressant i lekresponsiv undervisning i förskola.

Studierna av Lagerlöf mfl (2019) och Pramling och Wallerstedt (2019) presenteras mer ingående under kapitel 3. Tidigare forskning. Hoen m.fl., (2016) återkommer dessutom i uppsatsens resultatdiskussion (kapitel 8.1.) om förskollärarstudenternas lekundervisning med förskolebarn.

För att kontextualisera lek i förskola beskrivs förskolans lektradition under nästa rubrik. Här relateras vidare till hur lek är beskriven i Lpfö18 (2018) och till vuxenmedverkan i lek.

### **2.1.2. En lektradition i förskola som förändrats**

Förskolans lektradition vilar på verksamhetens holistiska kunskapssyn där barnets erfارande i och med omvärlden sker i en undersökande och prövande lekprocess (Björklund & Palmér, 2019). Lek beskrivs i Lpfö18 (2019) vara betydelsefull utifrån barns förmåga att kunna leka och för lärande relaterat till själva innehållet för lek. Detta blir synligt i skrivningen nedan (se rubriken ”förskolans värdegrund och uppdrag” i Lpfö18, 2019, s. 8):

För barn är det lek i sig som är viktigt. I lek får barnen möjlighet att imitera, fantisera och bearbeta intryck. På så sätt kan de bilda sig en uppfattning om sig själva och andra människor. Lek stimulerar fantasi och inlevelse. Lek kan också utmana och stimulera barnens motorik, kommunikation, samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. Därför är det viktigt att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva.

Lektraditionen i förskolan bygger på idéer om inbyggda frihetsaspekter i lek (Björklund & Palmér, 2019). Leken inbegriper en frihet att skifta mellan verklighetens *som är* och lekens *som om* (se Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 40) samt en frihet från vuxenmedverkan och undervisning (jmf

”lekens öppenhet” i Björklund & Palmér, 2019, s. 68). Lekens frihetsaspekter, friheten att hitta på och friheten från vuxenmedverkan (se Björklund & Palmér, 2019), uppfattas kunna skapa ett rum för barn att, ihop med andra barn och utan vuxnas inblandning, pröva sina förmågor i relation till lekinnehåll, utifrån sociala aspekter och utifrån sin agens (ibid). Lektraditionen innebär att utifrån förskolans moderna barnsyn (barnet som kompetent individ med agens) värna barns handlingsutrymme i lekens process (Houen m.fl., 2016; Lagerlöf m.fl., 2019).

Vad gäller barns fria lek uppmärksammar Donner, Lundström och Heikkilä (2022), i en finsk förskolekontext och utifrån sociologisk teori (Corsaro, 2000, 2018), oss på att i det sociala samspelet mellan barn skapas både inkludering och exkludering. Donner m.fl. (2022) visar att barnen värderar, favoriserar och exkluderar varandra. De använder även olika strategier för att hierarkiskt ordna in varandra i leksammanhang. I lek kan barn öva upp sin förmåga att i samförstånd, handlingar och förhandlingar erfar, utvecklas och stärkas genom interaktion med andra barn. Författarna menar att barn i lek på samma sätt kan öva upp en förmåga som missgynnar barnet självt eller att kamrater missgynnas av de handlingar som sker mellan barn i lek. I resonemanget förs en argumentation för förskollärarens plats i lek där förskollärares kunskap om lekens villkor och praktiska kunnande i lekens improviserade interaktion är en förutsättning. Förskolläraren har då möjligheter att tillsammans med barnen skapa nytt lärande om lekens kreativa fiktiva process (ibid).

Marjanovic-Shane och White (2014) för, i en brittisk förskolekontext, en argumentation om att vuxendeltagande i lek dock kan vara riskabelt, då de anser att lek är barns kreativa och samskapande frirum. De beskriver att lek, på sitt unika och förutsättningslösa sätt, kan skapa mening genom att känslomässigt engagera (”perezhivanie”, s. 132) deltagarna. I studien användes dialogism (Bakhtin) för att beskriva hur barn i lek i samskapande handlingar relaterar till varandra. Deltagarna beskrivs dialogiskt orienterade mot varandra vilket, enligt författarna, gör att lek bara tillhör de lekande. Det kritiska påpekandet aktualiserar risken att vuxna vid medverkan kontrollerar leken och därmed barnen (ibid).

I beskrivningarna ovan av Marjanovic-Shane och White (2014) och Donner m.fl. (2022), synliggörs viktiga aspekter att ta hänsyn till vid vuxenmedverkan och undervisning i lek. Förskolläraren har, med ett medvetet förhållningssätt och didaktiska verktyg anpassade för lekens form och villkor, möjlighet att möta barn som aktiva agenter (Houen m.fl., 2013; Lagerlöf m.fl., 2019) med handlingsutrymme i lek (Lagerlöf m.fl., 2019). Det innebär att förskollärares kunskap och verktyg behöver anpassas för att skapa stimulans och utmaningar relaterat till deltagarnas sociala samspel, självständighet och ansvarstagande i relation till varandra i lek (Donner m.fl., 2016). Kunskapen och verktygen behöver samtidigt ta hänsyn till att lek sker i en låtsasvärld som förhåller sig i fantasifull, subjektiv och emotionell frihetsrelation till verkligheten (Marjanovic-Shane & White, 2014).

Stora delar av barnens dag på förskolan utspelar sig i lek. Utifrån hur leken beskrivs i Lpfö18 (2019), av Björklund och Palmér (2019), Donner m.fl. (2022) och Marjanovic Shane och White (2014) ser jag att det skapar implikationer för vuxenmedverkan och lekundervisning. Samtidigt visar det på betydelsen av förskollärares kunskaper om lek, dess form och villkor, för lekundervisning med förskolebarns bibehållna agens.

Under resterande del av bakgrundskapitlet kommer lek som estetisk praktik tas upp med kopplingar till drama och dramaverktyg i lekundervisning.

### **2.1.3. Lek som estetisk praktik för undervisning i förskola**

Här redogörs inledningsvis för lek som en estetisk praktik (Lindqvist, 1995) med samma ”estetiska grundelement” och ”dramatiska verkningsmedel” som i drama (Hallgren, 2018, s. 5). Det görs med avsikten att synliggöra samband mellan den estetiska uttrycksformen drama och lek. Sambanden bygger på att drama och lek är praktiker med estetiska kvaliteter och verktyg. Dessa aspekter blir viktiga att synliggöra för min studies ärende där förskollärarstudenter genomför lekundervisning med förskolebarn med hjälp av dramaverktyg.

Lek beskrivs av Gunilla Lindqvist (1995) med förankring i en sociokulturell teori, som en estetisk praktik som i sin givna form bygger på symboliska handlingar med känslomässiga samband (Vygotskij i Lindqvist, 1995). Förenklat kan detta förklaras med att lek sker i en låtsasvärld, där fiktionen sätts i spel i överenskommelse och tätt samspel mellan deltagarna. Den estetiska praktiken bygger på deltagarnas förmåga att i en mellan deltagarna överkommen fiktiv verklighet och genom inlevelse på fullaste allvar (ibid) omsätta sina erfarenheter i livet genom var och ens fantasi- och föreställningsförmåga (ibid). I mötet mellan tidigare erfarenheter och det som är möjligt med fantasins hjälp erbjuder leken nya erfarenheter. Lekens symbolvärld beskrivs som dess inneboende resurs, vilken kräver deltagarnas förmåga att samspela utifrån lekens form och villkor.

Enligt Hallgren (2018) bygger lek på samma estetiska kvaliteter som i drama. De gemensamma kvaliteterna omnämns som ”estetiska grundelement” och ”dramatiska verkningsmedel”, vilka beskrivs av författaren på följande sätt:

Lek och drama bygger på samma estetiska grundelement, roll, handling, rum och tid och även de dramatiska verkningsmedlen, spänning, kontrast, symboler, ritualer och rytm är gemensamma. Både rollek och drama utgår från överenskommelsen att förhålla sig till den fiktiva världen som om den vore på riktigt (s. 5).

Utan att lek har direkt koppling till själva konstformen teater (Holmgren-Lind, 2007; Rasmusson, 2000; Sternudd, 2000), så återfinns i lek och drama samma estetiska kvaliteter att använda som estetiska strategier. Det är så som relationen mellan lek och drama förstås i denna uppsatsstudie, de har gemensamma inneboende estetiska kvaliteter (jmf ”estetiska grundelement” och ”dramatiska verkningsmedel” i Hallgren, 2018, s. 5) som kan användas av både lärare och deltagare som estetiska strategier i drama- och lekprocesser.

### **2.1.4. Dramaverktyg i lekundervisning**

Drama, eller dramapedagogik, har sitt ursprung i konstformen teater, i sociologi, pedagogik och psykologi (Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007, 2011; Rasmusson, 2000; Sternudd, 2000). I drama används konstformen teaters estetiska kvaliteter (Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007, 2011; Rasmusson, 2001). De omsätts i en för deltagarna fiktiv situation, på en fiktiv plats där berättande i agerande form (Holmgren-Lind, 2007, 2011) sker för lärande och meningsskapande processer (Hallgren, 2018; Rasmusson, 2000; Sternudd, 2019). De estetiska dimensionerna kan bli föremål för ett föreställningsarbete och framföras inför publik (se ”konstpedagogiskt perspektiv” i Sternudd, 2000), men de är lika verksamma i all övrig verksamhet som dramapedagogik innebär och omfattar (Sternudd, 2000). Konstnärliga/estetiska och pedagogiska kvaliteter samverkar i drama (Holmgren-Lind, 2007, 2011; Sternudd, 2000) även då dramaprocessen syftar till personlig utveckling och lärande om socialt samspel och relationer, lärande och utveckling inom ämnesområden som hållbar utveckling, språkkunskaper och andra skolämnen samt lärande om maktrelationer för samhällsförändring (se ”personlighetsutvecklande”, ”holistiskt lärande” och ”kritiskt frigörande perspektiv” i Sternudd, 2000, s. 47). Inom dramapedagogik, till skillnad från teater, används dessa

estetiska kvaliteter alltid med pedagogiska avsikter där fokus ligger på deltagarens lärande och utveckling. De konstnärliga kvaliteterna blir föremål för såväl individuell som delad upplevelse samt ett både individuellt och delat uttryck. Konstnärliga kvaliteter används i ett dialogiskt guidande ledarskap (Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007, 2011) i syfte att skapa rolltagande samhandlingar (Hallgren, 2018) mellan deltagarna.

I undervisning i drama fokuseras verktyg anpassade för dramapedagoger i dramaprocess med barn. I denna uppsats synliggörs dramaverktyg med avsikt att fungera åt förskollärare i lekundervisning med barn. Detta utan att förskolläraren förväntas ha dramapedagogens fördjupade kunskaper (Hallgren & Österlind, 2019; Pramling m.fl., 2019).

Inom lekpedagogik (Lindqvist, 1995, 2001) syns dramapedagoger och förskollärare arbeta parallellt och fyller därigenom olika funktioner i processen. Den gemensamma arbetsprocessen medför viss överföring av kunskap mellan yrkeskategorierna (ibid). Loizou m.fl. (2019) tar utgångspunkt i Gunilla Lindqvists lekpedagogik då de undersöker drama som didaktiskt verktyg för förskollärare i lek med förskolebarn. I sin beskrivning av ett tänkt utbildningsinnehåll för förskollärestudenter riktar författarna in sig på tre delar: förskollärarens egen praktiska lekförmåga, teoretiska perspektiv på lek och lekande samt drama som multidisciplinärt stödverktyg (min översättning av ”a multidisciplinary scaffolding tool” i Loizou m.fl., 2019, s. 610) för barns lärande i lek. Enligt studien bildar alla delar en helhet, och utvecklas genom att förskollärestudenter prövar praktiskt både med varandra och med barn. Här betonas professionell reflektion som förankras i begrepp och teorier om lek och lekande. Det är helheten som skapar förskollärestudentens praktiska kunnande och medvetenhet om lek som en kulturell och estetisk praktik (ibid).

Loizou m.fl. (2019) beskriver en utbildning av förskollärestudenter som både liknar och avviker från det innehåll som deltagarna i denna uppsatsstudie mött i sin utbildning vilket även inbegriper mötet med mig som utbildare i dramadidaktik. Som lärarutbildare i utbildningen till förskollärare vid Göteborgs universitet uppfattar jag att det saknas en fortsatt kontakt mellan dramautbildare och förskollärestudenter efter att dessa genomfört dramaaktiviteter med förskolebarn. Det är här uppsatsens studie tar vid. Syftet är att skapa återkoppling mellan utbildare och förskollärestudenter vad gäller dramaverktyg. I studien fokuseras de deltagande studenterna erfarenheter av estetiska kvaliteter som verktyg i lekundervisning med förskolebarn.

### 3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras forskning inom områdena undervisning i lek och undervisning i drama. Forskningen som presenteras är genomförd på Cypern, i Finland, Storbritannien och Sverige.

Sökningarna på forskning inom ämnesområdet lekundervisning eller dramaundervisning samt drama med yngre barn i förskola är gjorda via sökfunktionen supersök på forskningsdatabasen via universitetsbiblioteket vid Göteborgs och Stockholm universitet. Några artiklar och avhandlingar som används i min undervisning på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet utvalts ut att ingå som tidigare forskning. Vissa sekundärkällor kommer från de eftersökta artiklarna, avhandlingarna och böckerna vid universitetsbiblioteket och de kursböcker som valts ut. Att både söka tidigare forskning

via universitetsbibliotekens databaser och från den litteratur som studenterna mött i sin utbildning visade sig vara en bra metod för att få en bra överblick av forskningsområdet.

De avgränsningar som gjorts inom forskningen om lek är den som tar upp vuxenmedverkan och lekundervisning. Vidare har jag valt ut forskning som fokuserar lärare, innehåll och barn, och gallrat ut forskning om lek utifrån perspektivet ”barn till barn”. Avgränsningarna grundas i uppsatsens forskningsfrågor som avser lekens estetiska kvaliteter använda av förskollärostudenterna som strategier i lekundervisning med förskolebarn, samt dess didaktiska potential i den lekundervisningen.

Avgränsningar gällande forskning om drama har således gjorts utifrån att de tar upp dramaverktyg, ledarskap och dramaundervisning. Jag har använt forskning som rör drama i förskola, förskoleklass och sådan som studerar annan verksamhet. Den senare har då fokus på drama och dess villkor utifrån estetiska grundelement, dramaverktyg och ledarskap/lärarskap för dramaundervisning. Jag anser att det rör mitt intresseområde där estetiska strategier används som förskollärostudentens dramaverktyg för lekundervisning med barn. Ett intresseområde som även omfattar barns agens i undervisningen och didaktiska potential i genomförandet av lekundervisning.

Begrepp som används och inte får en närmare förklaring i detta kapitel kommer att förklaras i efterföljande teorikapitel.

### **3.1. Undervisning i drama och lek i förskola**

Då förskolan fick sin första läroplan (Läroplan för förskolan [Lpfö98], 1998) i den senare delen av 1990-talet, blev verksamheten målstyrd. I och med den senaste läroplanen (Lpfö18, 2019) infann sig begreppet undervisning för förskolans verksamhet för första gången. Lek har i förskolan en tidigare tradition av frihet från vuxenmedverkan som inom nordisk forskning har utmanats från 1990-tal och framåt (Ferholt & Nilsson, 2017; Fleer, 2015; Hagtvet, 1990; Nilsson, Lecusay & Alnervik, 2018; Van Oers och Duijkers, 2013; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Pramling & Pramling Samuelsson, 2010; Sheridan & Williams, 2018). Med ny fart de senaste femton åren har relationen mellan undervisning och lek fortsatt fokuserats inom lekforskning i förskolekontext (Björklund och Palmér, 2019; Hakkarainen m.fl., 2013; Lagerlöf m.fl., 2019; Lagerlöf m.fl., 2022; Palmér & Björklund, 2022; Pramling och Wallerstedt, 2019). En stor del av lekforskningen som jag använt i kapitlet har genomförts på den institution som har ansvar för förskolläroprogrammet vid Göteborgs universitet. Det är det förskolläroprogram där jag är verksam och det är där de i studien deltagande förskollärostudenterna utbildas. Jag väljer på så sätt att låta min studie präglas av studenternas utbildningskontext i avseendet forskning om lekundervisning.

Inom dramapedagogik finns en hundraårig tradition av pedagogiskt ledarskap och undervisning (Hägglund, 2001; Rasmusson, 2000), vilken fokuserats inom dramaforskning från 1950-tal och framåt (Brain Siks & Dunnington, 1961; Hallgren, 2018; Hägglund, 2001; Rasmusson, 2000; Slade & Way, 1954; Sternudd, 2000). I uppsatsen använder jag dramaforskning som fokuserar konstnärliga kvaliteterna där drama används för undervisning i utbildningssammanhang (Hallgren, 2018; Hallgren & Österlind, 2019; Holmgren-Lind, 2007, 2011). Dramaforskningen i detta kapitel har jag valt ut utifrån att de fokuserar på estetiska kvaliteter och didaktiska perspektiv på drama. Det är också så som förskollärostudenterna möter dramaämnet i min undervisning vid Göteborgs universitet. Jag väljer därigenom att låta min studie präglas av studenternas utbildningskontext även i avseendet forskning om dramaundervisning.

I nästa avsnitt presenteras forskning om undervisning i drama och lek med avsikt att skapa en förståelse för estetiska kvaliteter i drama och dramaverktyg för förskollärarstudenters lekundervisning med förskolebarn.

## 3.2. Lekundervisning, dramaundervisning och dramaverktyg i lek

I min läsning av forskning om undervisning i lek (Björklund & Palmér, 2019; Hakkarainen m.fl., 2013; Fleeer, 2015; Lagerlöf m.fl., 2019; Lagerlöf, Wallerstedt & Pramling, 2022; Palmér & Björklund, 2023; Pramling & Wallerstedt, 2019; Wallerstedt, Pramling & Lagerlöf, 2021), forskning om undervisning i drama (Hallgren, 2018; Hallgren & Österlind, 2019; Holmgren-Lind, 2007, 2011) samt forskning om dramaredskap för undervisning i lek (Edmiston, 2017; Loizou m.fl., 2019), utkristalliserar sig tre olika spår. De visade sig på följande sätt:

- förskolläraren medverkar/undervisar guidande och responsivt i lek,
- dramapedagogen/läraren leder/undervisar dialogiskt guidande i drama,
- förskolläraren medverkar/undervisar dialogiskt guidande med dramaverktyg i lek.

Dessa tre spår används nu vidare för att synliggöra intresseområdet undervisning i drama och lek. I den avslutande sammanfattningen för jag fram vad min studie är tänkt att bidra med i forskningsdiskussionen om förskollärares lekundervisning.

### 3.2.1. Lekundervisning

I detta avsnitt redogörs för forskningsstudier gjorda inom området lek och med intresse för lekundervisning. De studier som tas upp är presenterade av, Björklund och Palmér (2019), Palmér och Björklund (2023), Hakkarainen m.fl. (2013), Lagerlöf m.fl. (2019), Lagerlöf m.fl. (2022), Pramling och Wallerstedt (2019) samt Wallerstedt m.fl. (2021).

#### *Lekresponsiv undervisning*

Pramling & Wallerstedt (2019) gör en teoretisk beskrivning av utvecklingen av undervisning och didaktik för förskolan. Teoretiseringen ingår i ett större forskningsprojekt om lekresponsiv undervisning (Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson & Pramling Samuelsson, 2019) i svensk förskola. Forskningsprojektet tar utgångspunkt i utvecklingspedagogisk teori. Med förankring i en sociokulturell inriktning på lärarutbildningen vid Göteborgs universitet och med inspiration av variationsteori skapade Ingrid Pramling Samuelsson det som kom att benämnas utvecklingspedagogik. Forskningsprojektet syftade till att utveckla pedagogiken och skapa en didaktik för undervisning i lek. I projektet, baserat på praktisknära forskning, involverades förskollärare, förskolechefer, utvecklingsledare och forskare för att studera förskollärares medverkan i lek. Lek förklaras som något interaktivt mellan deltagarna, och författarna synliggör möjliga undervisningsprocesser i lek. Författarna pekar på att spänningsrelationen mellan ”tillfälligt tillräcklig intersubjektivitet” och ”alteritet” (nyriktning) (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 17) samt mellan lekens fiktion, *som om*, och verklighetens, *som är*, är viktiga att både förstå och använda i lekresponsiv undervisning (ibid).

Även Björklund och Palmér (2019) ingår i det forskningsprojekt som beskrivits ovan. Syftet för deras studie är att synliggöra vad som sker med lekens intentioner och öppenhet då ett målorienterat innehåll fokuseras i processen. Studiens datainsamling gjordes genom 62 videodokumentationer där

förskollärare medverkar i barns lek. Resultatet visar att lekens öppenhet och målorienterade processen är förenliga och att när målorienteringen fokuserar barns lekkompetens kan den driva leken framåt. Oavsett målorienterat fokus i lek så är interaktionen mellan förskollärare och barn viktig. Interaktionen dem emellan behöver vara riktad mot det innehåll som målfokuseras och mot barnets förståelse av innehållet för leken. Lärandemålet behöver, enligt författarna, formas i förhållande till barnens initiativ, då dessa påverkar riktningen i leken och vad som blir möjligt att behandla. I nästa studie, som bygger på den första studien, studerar Björklund och Palmér (2023) matematik i lekresponsiv undervisning. I 94 videoinspelade observationer studeras lekens form och innehåll i kombination med förskollärarens agerande. Resultatet visar att ”matematiserande” kan vara innehåll i lek med bibehållna lekvärden, eller fördjupade värden i lek. De kritiska didaktiska aspekter som framhålls är barnens agens, barnens kunskaper om lekens villkor samt deras tidigare kunskaper i matematik. Slutsatsen är att förskollärarens aktiva deltagande är viktig för barns agens, men även att barnen inom ramen för lekens öppenhet är de som initierar det innehållsliga undersökandet så att det blir relevant för lekens innehåll (ibid).

Inom ramen för samma forskningsprojekt presenterar Lagerlöf, Wallerstedt och Kultti (2019) en studie som fokuserar barns agens och syftar till att problematisera hur förskollärare genom ”coactive scaffolding” (Mascolo i Lagerlöf m.fl., 2019) guidar lekprocessen med hänsyn till dess öppenhet och i syfte att bidra till barns agens och lärande. Genom interaktionsanalys av forskningsprojektets videodokumentationer visas att lärarna gör barns bidrag legitima samt att de bjuder in barnen att bli medskapare i lek. Författarna argumenterar för att barns agens inte naturligt utvecklas i lek utan behöver stöttning och stimulans. Av den anledningen beskriver författarna lärarens roll som viktig för att bidra till barns utveckling av agens i lek (ibid).

I två efterföljande studier undersöks barns deltagande vid vuxenmedverkan i lek (Lagerlöf, Wallerstedt & Pramling, 2022; Wallerstedt, Pramling & Lagerlöf, 2021) i förskola där förskollärare och barn medverkar och i hemmet då en förälder medverkar i sitt barns lek.

I studien mellan förskollärare och barn studeras lek, som bygger på en berättelseram (se ”narrative play” i Lagerlöf m.fl., 2022), där leken har ett mellan deltagarna överenskommet innehåll och händelseförlopp. Studien genomfördes med fokus på barns rättigheter i lek, och med ett specifikt intresse för om responsiv lekundervisning kan möta barn såväl utifrån förskolans omsorgsuppdrag och lpfö18 som utifrån barns rättigheter med stöd i barnrättskonventionen. Empirin är insamlad genom videoupptagningar på en förskola. För analysen av empirin används en modell som Lundy (2012) skapat avseende fyra grundpelare för barns rättigheter. Dessa är: space, voice, audience och influence (utrymme, röst, åhörare, inflytande) (Lagerlöf m.fl., 2022). Resultatet visar att i leksituationer som bygger på berättelseram har lärarens responsivitet som ”co-player” betydelse i intersubjektivt samspel med barnen. Vidare har lärarens användande av *triggers* betydelse för barns möjlighet att bli mötta, hörda och kunna uttrycka sig själva. Triggers beskrivs som verbala eller handlingsmässiga initiativ från läraren eller deltagande barn som förskolläraren uppfattar gynna eller utmana barnets agens och därför väljer att använda dem i processen (ibid). De har även betydelse för barnens möjligheter att kunna bidra till lekens utveckling i samberättande med den eller de andra lekande.

I studien mellan förälder och barn tas ett kommunikationsperspektiv på lek (Wallerstedt m.fl., 2021). Genom interaktionsanalys av videodokumentation studeras metakommunikationen i den pågående leken och där synliggörs hur medverkan förhandlas och vad som blir ”triggers” i processen och hur de lekande svarar an. Olika triggers syns således viktiga för förståelsen av metakommunikation mellan deltagare i lek. De användes i relationen mellan lekens ”som om” och verklighetens ”som är”, och i båda riktningar, som deltagarnas verktyg för utveckling av pågående lek (ibid).



### *Guidad lekundervisning*

Hakkarainen m.fl. (2013) genomförde en delstudie i ett större forskningsprojekt, vid Oulu Universitet i Finland under åren 2002–2009. Den teoretiska inramningen för delstudien bottnar i Vygotskijs teori om barns lek. Studien genomförs i ett för forskningsprojektet uppbyggt lekrum, med fler avdelningar, dit barn och föräldrar kommer på besök. Intresseområdet för projektet är undervisning och vuxenmedverkan i lek och med fokus på ”delad kreativitet” och ”dialogisk improvisation” (s. 216). Studien genomförs i åldersmässiga blandgrupper där barnen är mellan 0–5 år gamla. Barnen deltog en gång i veckan och under så lång period de önskade av den sjuårsperiod som projektet varade. I forskningsprojektet deltar studenter vid universitetets förskollärarytbildning som läser kurser i småbarnspedagogik, lekpedagogik, guidat lärande i tidigare åldrar (s. 217) och har [kreativ]drama som moment i kurserna (s. 217). Studenterna har i sina studier teorilektioner, seminarier för reflektion och planering och genomför lekaktiviteter med barn.

Med utgångspunkt i Vygotskijs teorier om barn lek och om ZPD (the zone of proximal development) pekar författarna på lek som meningsbärande utifrån dess sociala aspekter och lekens inneboende symboliska komplexitet. Vilket innebär att med en medveten och lekkunnig lärare kan barnen, i gemensamt ömsesidigt erfärande, utmanas till högre former av lek. Några viktiga komponenter som, enligt Hakkarainen m.fl (2013), har betydelse när vuxna och barn dramatiserar låtsasvärldar tillsammans är ett för gruppen givande tema. Med hänvisning till Lindqvist (1995/2001) lyfts betydelsen av en berättelseinramning, i någon form, samt ett händelseförlopp för att leva berättelsen. I sammanhanget framhålls även betydelsen av ”perezhivanie” (Lindqvist, 1995/2001 i Hakkarainen, 2013, s. 216) för att innehållet ska komma i spel för deltagarna. Med betydelsen av deltagarens genomlevda upplevelse (”perezhivanie”) pekar författarna på vikten av att barnen får pröva och påverka vad som händer i och vad som sägs i lekprocessen.

I studien ses studenterna möta barnen på olika sätt och ett av förfaringssätten syns vara överordnad de andra. Inför deltagandet i barns lek har förskolläraren nytta av att observera pågående lek i syfte att förstå barnens lekidé inför sitt vuxendeltagande. Vidare kräver all lek den vuxnes inlevelse och rolltagande samt användning av dramaturgiska grepp så som förväntan, överraskningsmoment (vändpunkter), nya karaktärer eller händelser för att hålla leken levande. Författarna ser följande möjligheter för förskollärarens deltagande:

- gå in i leken för att utveckla barnens lek-idé,
- bli involverad i barnens pågående lek,
- delta så att leken blir en gemensam ömsesidig erfarenhet.

Punkt ett och punkt två ses som lägre nivåer av lekdeltagande och punkt tre som en högre nivå av lekdeltagande. I de båda lägre nivåerna av vuxendeltagande i lek: att gå in i lek för att utveckla barns lek-idé samt att bli involverad i pågående lek utgår förskolläraren från det i leken observerade och utmanar antingen något i barnens lek-idé (punkt ett) eller följer lekens rörelser utifrån barnens initiativ (punkt två). Att som förskollärare gå in för att utveckla barns lek-idé pekar på en ledare som tydligt driver det den tolkat som möjligt lärandeobjekt och möjlig utveckling (punkt ett). Att i stället bli involverad i barns lek pekar på ett lekdeltagande i lek där läraren följer med i barnens samhandlingar utan att tillföra egentliga verktyg i processen.

Den senare (punkt tre) betecknas av Hakkarainen m.fl. (2013, s. 222) som en högre nivå av lekdeltagande, ett genuint deltagande i lekprocessen. Läraren beskrivs gå i roll, med hög nivå av inlevelse, i spontan dialog där dramatisk spänning används och där man både använder en

dramaturgisk uppbyggnad som fångar och fascinerar och fogar in nytt material då fokus tappas. Enligt författarna är detta lekdeltagande utvecklande för både barn och vuxna. Den högre nivån av lekdeltagande pekar på en samexistens utifrån demokratiska principer där allas idéer och handlingar värderas lika högt (ibid).

### *Sammanfattning av undervisning i lek*

I studierna om lekresponsiv undervisning fokuseras förskollärares och barns kommunikation ("meta-kommunikation"), deras interaktion och gemensamt riktade intressefokus kring ett gemensamt innehåll för undervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019). Här betonas betydelsen av läraren som responsiv till barn agens, deras lekförmåga och barns tidigare kunskap om innehåll (exempelvis kamratskap, språk, matematik, natur, samhälle/omvärld) som fokuseras i undervisningen. Jag har i min studie intresse av att bidra med aspekter på förskollärares lekundervisning, där förskollärares användning av lekens estetiska kvaliteter får en mer framträdande roll. För att förklara vad jag menar med en mer framträdande roll kommer jag nu att använda mig av Hakkarainen m.fl. (2013).

Till skillnad mot den lekresponsiva undervisningen fokuserar Hakkarainen m.fl. (2013) på betydelsen av att lärarens spontana dialog sker med inlevelse och i eget rolltagande. Vidare beskrivs betydelsen av en dramaturgisk uppbyggnad med dramatisk spänning som fånglar deltagarna. I likhet med dessa författare har jag i denna studie för avsikt att studera förskollärestudenters möjligheter och utmaningar att arbeta för den högre nivå av lekdeltagande som avses med att "delta så att leken blir en gemensam ömsesidig erfarenhet" (s. 222).

Samtliga studier inom lekundervisning tar upp betydelsen av att förskolläraren i någon bemärkelse använder sig av sin högre nivå av kunnande, för att därigenom utmana barnens lärande i lek eller annat innehåll i leken. Det högre lekkunnande har jag tidigare nämnt som utmanade för förskollärestudenterna inom ramen för sin utbildning vid Göteborgs universitet (se kapitel 1. Inledning). Mitt bidrag till diskussionen blir att mer specifikt peka ut vilka estetiska strategier som används av förskollärestudenterna i lekundervisning, samt vilka av dessa strategier som blir verksamma i avseendet barns agens och didaktisk potential i lekundervisning.

### **3.2.2. Dramaundervisning**

Under den här rubriken presenteras forskning om dramaundervisning. Forskare som skrivit om undervisning i drama, med fokus på ledarskap, dramaverktyg utifrån konstnärliga dimensioner och didaktiska avsikter är Hallgren (2018), Hallgren och Österlind (2019) samt Holmgren-Lind (2007).

#### *Drama med barn i förskoleklass*

Holmgren-Lind (2007) tar i sin licentiatavhandling, med förankring i dialogisk teori och en sociokulturell inriktning, upp pedagogiskt drama som en konstnärlig och pedagogisk praktik. Studien genomfördes i en förskoleklass som en del i ett språkstimulerande arbete, först med samtliga 30 barn indelat i två grupper och efter två veckor med bara 8 barn. De åtta barnen blev markant "tysta och osynliga" i den större gruppen av barn och skulle få egen tid ihop med dramapedagogen i dramaberättande. Barnen leddes i dramatiseringen av en dramapedagog och en medverkande förskollärare, och den efterföljande reflektionen med barnen höll förskolläraren i.

Datainsamlingsmetoden var videoobservationer av de 11 dramatillfällena med barnen. Resultatet analyserades på två sätt, genom diskursanalys av interaktionen och genom dramaturgisk analys av dramat eller uttrycket.

Resultatet synliggjorde relationen mellan det kollektiva skapandet och den dialogiskt guidande dramapedagogen. Då dramapedagogen, vid de två första tillfällena ledde hela gruppen fungerade det

guidande och lyssnande ledarskapet som ”scaffolding” (Bruner, 1986 i Holmgren-Lind, 2007, s. 141) åt och som koordinering av gruppens ”flerstämmighet” (Bakhtin, 1991 i *ibid*, s. 141) i berättandet. Holmgren-Lind beskriver denna slags guidning som att ”en tankestruktur byggs för att leda fram till ett mål samt visa ett verktyg [min anm. verktyget dramaberättande] för barnen” (s. 141). I sammanhanget ”scaffolding” omnämns även situationer då guidningen av berättandet domineras av fokus på explicit lärande av fakta. Författaren för in betydelsen av att guidningen är dialogiskt inriktad för att främja barnens individuella utrymme (se även agens och handlingsutrymme i Hallgren, 2018) för att kunna delta i kreativt berättande tillsammans. De kritiska punkterna för kreativt, kollektivt berättande, enligt Holmgren-Lind, är att intresse/lust ska sammanfalla med svårighetsgrad (s. 141).

### *Rolltagande samhandlingar för estetiskt engagemang*

Hallgren (2018) tar, med förankring i dialogisk teori (Bakhtin), i sin avhandlingsstudie upp estetiskt engagemang i och genom rolltagande i processdrama. Det övergripande syftet för avhandlingen är att ”få en fördjupad förståelse för vad rolltagande och möten i roll innebär” samt ”hur det går till” (s. 3). Det undersöks för att skapa förståelse för och medvetenhet om rolltagandet som verktyg för meningsfullt lärande i dramaprocess. Studien genomfördes vid fem undervisningstillfällen i två olika sammanhang, dels i Sverige, dels i England. Datainsamlingen skedde genom videoobservationer av lektionerna med en lärare och 10–20 elever i äldre tonåren. Vidare användes intervjuer och gruppsamtal. Analysen genomfördes med förankring i verksamhetsteori och dialogism. Resultatet för studien visar att pre-text och lärarens rolltagande samhandlingar, i kombination med dramatisk spänning, är centrala verktyg för elevernas rolltagande samhandlingar och därigenom estetiska engagemang. Estetiskt engagemang beskrivs vara viktigt för individens meningsskapande lärande i undervisningsprocessen (Bundy, 2003 i Hallgren, 2018, s. 245). Som ett erbjudande in i den delade fiktionen används pretext, med dramatisk spänning, för deltagarnas motivation till att vilja undersöka och utveckla innehållet (s. 224). Vidare förklarar författaren att dramaprocessen bygger på lärarens och deltagarnas ”spelkompetens” (Mjaaland, 2014 i Hallgren, 2018, s. 20). Utifrån denna kompetens pekar Hallgren ut lärarens samhandlingsinitiativ i roll och dramatisk spänning för att väcka lust och vilja hos deltagarna att engagera sig i händelseförloppet och i rolltagande.

### *Betydelsen av lärarens kunskaper för deltagarnas rolltagande*

I Hallgren och Österlinds (2019) studie om processdrama, och med förankring i dialogisk teori, för undervisning med fokus på demokratifrågor lyfter författarna två, för min uppsatsstudie, intressanta aspekter. Dels är det betydelsen av dramapedagogens mediespecifika kunskap, dels är det rolltagandets funktion i den kollektiva fiktiva lärandeprocessen. Studien genomfördes på en gymnasieskola där eleverna i inom ramen för sin samhällskunskapsundervisning leddes i processdrama av en inbjuden dramapedagog. Under fyra lektioner användes processdrama i undervisningen, lektionerna videodokumenterades och analyserades med aktivitetsteori som inramning. I analysen fokuserades interaktionen mellan deltagarna med intresse för interaktionens relevans i att skapa en demokratisk process i ett lekfullt format för elevernas engagemang relaterat till innehållet för undervisningen. Resultatet visade att dramapedagogens dialogiska förhållningssätt skapade en demokratisk och lekfull inramning åt deltagarnas engagemang i samhällsfrågorna. I processdramat skapades däremot inte någon utmaning åt eleverna avseende ämnesinnehållet, här pekas avsaknaden av utmanade frågor från både dramapedagog och lärare ut som en kritisk punkt. För meningsskapande processer med riktat lärandefokus krävs både en mediespecifik och ämnesspecifik kunskap. Då mediespecifik kunskap om den delade fiktionen, rolltagandet och den demokratiska inramningen i drama och ämnesspecifik kunskap samspelar, kan uppmärksamhet bättre riktas mot utmaningar gällande innehållet för undervisningen (*ibid*).

### *Sammanfattning av dramaundervisning*

Hallgren (2018), Hallgren och Österlind (2019) samt Holmgren-Lind (2007) tar alla tre upp betydelsen av lärarens dialogiskt guidande ledarskap. Verktygen benämns vara konstnärliga, pedagogiska och i skolkontext didaktiska. De konstnärliga kvaliteter som används bygger, enligt Hallgren (2018), på de estetiska grundelementen och dramatiska verktygsmedlen, rum, handling, roll, tid samt dramatisk spänning, symboler, ritualer, rytm. Syftet är att skapa estetisk spänning genom kollektiv dialog och rolltagande samhandlingar skapa förutsättningar för deltagarnas estetiska engagemang (Hallgren, 2018). Estetiskt engagemang i kombination med reflektion är viktiga då dessa två avser att skapa en fördjupad förståelse för innehållet som fokuseras (ibid).

I relation till de ovan beskrivna studierna blir min studies ärende viktigt då det är förskollärarstudenter, inte dramapedagoger, som undervisar förskolebarn. I min studie tar jag perspektivet dramaverktygs estetiska kvaliteter och didaktiska potential med avseende på förskollärarstudenters lekundervisning med förskolebarn.

### **3.2.3. Lekundervisning med drama som verktyg**

Under den här rubriken presenteras forskning om dramalek eller drama som redskap i lek. Forskare som skrivit om detta är Edmiston (2017) och Loizou m.fl. (2019).

#### *Guidande lärare i roll i improviserad form*

Studien som Loizou m.fl. (2019) genomfört i förskola på Cypern tar utifrån begreppet ”proximal utvecklingszon” och en sociokulturell teori upp ”creative drama” (s. 600) som lärarens verktyg (”scaffolding tool” i ibid, s. 600) i barns lek. Studien förklaras vara ”instrumentell case study”. Datainsamlingen bygger på en kvantitativ metod och skedde genom videoupptagningar vilka analyserats genom en anpassad version av Trawick-Smith and Dziurgots (2011) kodningsschema (Loizou m.fl., 2019, s. 603). I studien deltog en dramakunnig lärare och förskollärarstudenter, vilka alla på varierade sätt använde ett guidande ledarskap och dramatekniken, ”lärare-i-roll” i interaktionen med barnen i lek. Vad gäller det guidande ledarskapet så synliggjordes en skillnad mellan den dramakunniga läraren som använde en större variation av guidande sätt i jämförelse med förskollärarstudenterna (ibid). Den dramakunniga lärarens guidning, där läraren varierade mellan att vara facilitator, medlekande, bisittare eller handledare (min översättning av ”facilitator, co-player, assessor, play tutor”, s. 152), bidrog i större utsträckning till utveckling av barnens fiktiva roller och nya inslag i lekscenariot som barnen skapat. Guidande ledarskap i improviserad och skapande form samt dramatekniken lärare i roll kan, enligt Loizou m.fl., (2019) bidra till barns ZPD. Det sker då förskollärarens använder guidning och rolltagande på sätt som bidrar till utveckling av lekscenariot och utveckling av barns rolltagande.

Utifrån de möjligheter förskollärarens guidning med dramaverktyg skapar i barns lek föreslår studien en förskollärarutbildning där kunskaper om lek byggs utifrån tre delar. Den första delen är en kurs där studenter genom praktiskt deltagande övar upp egna färdigheter i drama, att improvisera, kreativt skapande i grupp samt dramatekniker. Den andra delen är en kurs med teoretiska aspekter på lek, om barns lekförmåga och lärarens guidande ledarroll, samt med leken som forum för lärande. Den tredje delen är en tänkt kurs där studenterna använder olika dramatekniker med barn i lek eller dramaliknande aktiviteter. Den tänkta kursen syftar till att förstå drama som multidisciplinärt stödverktyg, och för att öva upp barns lekförmåga. Alla tre delar inbegriper studentens reflektion över det praktiska utövandet relaterat till teorier och begrepp, en metakognitiv förståelse för praktiken och det som händer där. I studien synliggörs betydelsen av lärarens kunskap om lekens villkor och egna färdigheter i lek (ibid).

### *Dialogiskt guidande för meningsskapande i dramalek*

Med teoretisk förankring i dialogism och sociokulturell teori och utifrån trettio års erfarenhet av att ha medverkat som lärar-forskare med skolbarn i något han benämner som ”extended dialogic dramatic playing” (s. 137), argumenterar Edmiston (2017) för vuxenmedverkan med fokus på dialogisk interaktion (Baktin, 1981 i Edmiston, 2017) samt för meningsskapande processer i dramalek (Lindqvist, 1995, 2001). Studien genomfördes i Ohio (The Ohio State University) i en skolklass under 2014 där barnen genom folksagor fick vara i dramalek med vuxna. Utifrån lärarens beskrivning av dilemman i klassen avseende det sociala samspelet med varandra, genomfördes studien med klasslärare, forskare och barn i ett interaktivt arbete med rolltagande i folksagor.

Intresseområdet för studien var att arbeta med ett dialogiskt förhållningssätt i lekundervisning. Edmiston (2017) tar upp den vuxna som mer erfaren i relation till innehållsliga frågor som uppkommer i lek. I syfte att jämna ut den asymmetriska maktbalansen mellan vuxna och barn fokuseras därför ett dialogiskt förhållningssätt. I studien synliggörs därmed möjligheter till meningsskapande processer vid vuxenmedverkan i dramalek. Dessa beskrivs utifrån tre huvudområden för att låta barns olika perspektiv i dramalek får mötas:

- additional meaning-making resources
- dialogue with different perspectives
- creating inclusive dialogic spaces (Edmiston, 2017, s. 142)

Punkt ett pekar på att genom ett dialogiskt förhållningssätt skapas möjlighet till fördjupade relationer mellan barnen. Utifrån den vuxnes mer omfattande erfarenheter kan den bidra med nytt material och innehåll i dramaleken. Vidare beskrivs hur delad moral byggs i processen. Med punkt två pekar författaren på den vuxens arbete med att skapa ömsesidig tillit mellan sig och barnen, och mellan barnen. Punkt tre avser vuxnes hantering av barns perspektiv i dramalek, speciellt då barns förslag i dramalek bryter mot exempelvis värdegrundsideal i förskolans verksamhet. I sammanhanget tas dramalek upp som platsen för prövande av olika förslag och reflektion i prövande handling, i syftet att i tillsammans undersöka konsekvenser av olika handlingar och undersöka alternativa strategier. Edmiston (2017) argumenterar därmed för att vuxenmedverkan i lek i större utsträckning kan bidra med dialogiskt meningsskapande processer än när barn leker på egen hand.

### *Sammanfattning av undervisning med dramaverktyg i lek*

Utifrån studierna gjorda av Loizou m.fl. (2019) och Edmiston (2017), ser jag deras beskrivningar av lärarens ledarskap i roll som intressanta i relation till varandra. Jag förstår Edmistons beskrivning av en dialogiskt guidande hållning, ömsesidig tillit och hantering av barns olika initiativ i delad fiktiv berättelse och rolltagande som likvärdig med det Loizou m.fl. beskriver som ett varierat och flexibelt sätt att guida en improviserad lekundervisning med barn.

Då Edmiston utifrån sitt fördjupade dramapedagogiska kunnande pekar på möjligheterna med de vuxnes och barnen rolltagande i en dialogiskt guidande process, så pekar Loizou m.fl. på utmaningar för förskollärarstudenter i samma ärende. Utmaningen som pekas ut är att som förskollärarstudent, oavsett förkunskaper, genom ett flexibelt guidande sätt och eget rolltagande utveckla förskolebarns lekscenari och rolltagande förmåga. I min studie söker jag svar på den utmaning som Loizou m.fl. (2019) lokaliserat avseende förskollärarstudenter i lek med förskolebarn.

### **3.2.4. Sammanfattning av tidigare forskning inom drama- och lekundervisning**

Under denna rubrik sammanfattas nu min studies ärende gällande estetiska kvaliteter och strategier för förskollärarstudenters lekundervisning med förskolebarn. I min översyn av tidigare forskning har undervisning, lärarens förhållningssätt relaterat till barnen och till innehållet och lekens form framkommit på varierande sätt.

I avseendet undervisning visar studierna om lekresponsiv forskning (Björklund & Palmér, 2019; Lagerlöf m.fl., 2019; Lagerlöf m.fl., 2022; Palmér & Björklund, 2023; Pramling & Wallerstedt, 2019; Wallerstedt m.fl., 2021) betydelsen av att läraren är responsiv till barns agens, deras lekförmåga och tidigare kunskap om det innehåll som fokuseras i undervisningen. Studierna tar upp centrala och viktiga didaktiska aspekter avseende lekundervisning. En aspekt är ett tydligt lärandeobjekt och en annan är att uppnå metakommunikation om det fokuserade (Pramling & Wallerstedt, 2019). De två didaktiska aspekterna anses viktiga i avsikten att nå ett fördjupat lärande hos barnen. Författarna pekar på att i lekundervisning kan spänningsrelationen mellan verklighet och fantasi nyttjas för fördjupad förståelse för ett specifikt innehåll (ibid).

I studierna får estetiska kvaliteter som verktyg i undervisningen en mindre framträdande plats. Här har jag med min studie ett intresse av att bidra till forskningsdiskussionen om didaktiska aspekter i lek. Mitt bidrag fokuserar estetiska kvaliteter som verktyg i förskollärarstudenters lekundervisning.

Tre studier genomförda i lek (Edmiston, 2017; Hakkarainen m.fl., 2013; Loizou m.fl., 2019) och de tre studierna i drama tar upp perspektiv på estetiska kvaliteter som strategier i undervisning. Samtliga studier visar att undervisningen bygger på lärarens egen drama- eller lekkompetens (Edmiston, 2017; Hakkarainen m.fl., 2013; Hallgren, 2018, s. 20; Holmgren-Lind, 2007, 2011; Loizou m.fl., 2019). I de tre studier genomförda i lek, visar resultatet att lärarens guidning, rolltagande och förmåga till närvaro i en improviserad form är av betydelse i lekundervisning. På ett liknande sätt beskriver Edmiston (2017), Hallgren (2018), Hallgren och Österlind (2019) samt Holmgren-Lind (2007) dramapedagogens verktyg i en konstnärlig och didaktisk praktik är att dialogisk guida deltagarna i processen. Vidare att utifrån en välvald pre-text med inneboende dramatisk spänning erbjuda rolltagande handlingar i en kollektiv yttre dialog (Hallgren, 2018). Syftet är att skapa en genomlevd estetisk upplevelse och reflektion för gruppens och individens lärande och utveckling (ibid).

I min studie avses estetiska verktyg som används med en annan målgrupp än i Hallgrens studie (2018) där de används med ungdomar. Vidare används de estetiska verktygen av en annan ledare/lärare än i Holmgren-Linds (2007) och Edmistons studie (2017), vilka där används av en dramapedagog. Dessa verktyg visar sig vidare i Hakkarainens m.fl. (2013) och Loizous m.fl. (2019) studier vara utmanande för förskollärarstudenter att hantera.

Jag avser att bidra med att synliggöra estetiska verktyg som används av de i studien deltagande förskollärarstudenterna i lekundervisning. Jag låter de använda estetiska verktygen aktualiseras i relation till barns initiativ (agens och handlingsutrymme) samt didaktisk potential i förskollärarstudenternas genomförda lekundervisning.



## 4. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenteras teoretiska utgångspunkter för uppsatsstudien, vilka dels tar utgångspunkt i utvalda begrepp i Hallgrens (2018) avhandlingsstudie ”Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama”, dels i Lindströms (2012, 2015) fyra estetiska lärandeformer och ledarstilar för de fyra lärandeformerna.

Under rubriken 4.1. Att leda i dialog för meningsskapande processer, och under efterföljande underrubriker, presenteras en av uppsatsstudiens teoretiska utgångspunkter och begrepp, med inspiration av Hallgren (2018). Urvalet av teoretiska dramabegrepp att använda för min studies ärende, som används för att analysera resultatet i min studie är; pre-text, rolltagande, dramatisk spänning, samhandling och dramaturgisk uppbyggnad (Hallgren, 2018).

Under rubriken 4.2. Undervisningens estetiska kvaliteter för lärande i drama och lek presenteras studiens teoretiska utgångspunkt med inspiration av Lindströms (2012, 2015) modell för estetiska lärandeformer i drama och lek. Modellen innefattar fyra estetiska lärandeformer som var och en inbegriper en ledarstil (ibid).

De valda teoretiska utgångspunkterna ska användas för resultatanalysen av förskollärostudenters använda dramaverktyg och genomförandet av lekundervisning med förskolebarn.

### 4.1. Att leda i dialog för meningsskapande processer

Inledningsvis beskrivs kort Hallgrens (2018) dialogiska teoriinramning för sin avhandlingsstudie. Det görs för att kontextualisera lärarens förhållningssätt och dramaverktyg i dramaundervisning. Avsikten är att därigenom rama in och skapa förståelse för mina val av teoretiska begrepp för studien. Därefter förklaras de valda teoretiska begreppen, och vad de ska bidra med i min uppsatsstudie.

#### *I en flerstämmig dialog för meningsskapande processer*

Hallgren (2018) förankrar sin studie i Bakhtins dialogiska syn på kommunikation och använder teorin för att synliggöra processdrama som form, och möjligheter med de dramaverktyg som används i dramaundervisning. Författarens dialogiska förankring förklaras till viss del i citatet nedan:

Bakhtin ser en relation mellan språk, interaktion och transformation som central. Dialogism utvecklade Bakhtin från den Sokratiske dialogen som innebär att den som frågar inte själv har svaret, utan svar och mening skapas tillsammans med andra, mellan människor (Bakhtin, 1991 i Hallgren, 2018, s. 54)

Dramaundervisning beskrivs bidra till kreativa möten genom en polyfont arrangerad dialog i dramaprocessen (s. 241). Meningen är att olika röster ska bli hörda för att tillsammans skapa gruppens förståelse för det fokuserade innehållet i undervisningsprocessen. Enligt Hallgren sker detta utifrån en dramapedagogisk jämbördighetstanke mellan lärare och elev samt mellan elever. Konsekvensen blir att ingens handling, idé eller åsikt har mer värde än någon annans i undervisningsprocessen.

Hallgren gör även kopplingar mellan det dialogiska förhållningssättet och estetiska kvaliteter som strategier i dramaundervisning. Avhandlingsstudien visar att genom ett fiktivt delat innehåll, i vald ”pre-text” (s. 11), och rolltagande i ”dramatisk spänning” (s. 15) kan starka emotionella upplevelser hos eleverna skapas. I sin förklaring om varför det är viktigt att skapa starka emotionella upplevelser i

undervisningen använder Hallgren sig av Bundy (2003). Betydelsen förklaras genom begreppet ”estetiskt engagemang” (”aesthetic engagement” Bundy, 2003 i Hallgren, 2018, s. 25). Författaren talar om elevernas estetiska engagemang som centralt för ett meningsskapande lärande i undervisningen. Det estetiska engagemanget beskrivs inte bara som känslomässigt utan även som exempelvis sinnligt, kroppsligt och kognitivt (s. 14).

För en mer ingående beskrivning av vad estetiskt engagemang innebär använder sig Hallgren sig av Bundys (2003, 2008) tre begrepp, ”animated”, ”connection” och ”heightened awareness”. I citatet nedan förklaras begreppen:

För att kriterierna för estetiskt engagemang ska uppfyllas, krävs inte bara känslan att vara fylld av liv (animated) enligt Bundy (2003; 2008). Det krävs även att deltagarna kan se och känna ett samband (connection) mellan dramat och verkligheten. Det tangerar Boltons (1979) beskrivning där dramat kan ses som en metafor för livet. Slutligen krävs också en känsla av förhöjd närvaro (heightened awareness) vilket innebär att deltagaren slutar fokusera på de handlingar som sker i dramat och istället börjar ställa sig frågor i relation till det tema processdramat är uppbyggt kring. (Hallgren, 2018, s. 25)

Enligt Hallgren krävs en stark närvaro, där fiktionen i stunden uppfattas som verklig (jmf ”heightened awareness”). Vidare krävs i den fiktiva verkligheten ett uppdrag åt deltagarna att engagera sig. Att i en flerstämmig kollektiv dialog, och med full närvaro i ett fiktivt rolltagande, reflektera och hantera ett fiktivt uppdrag skapar förutsättningar för ett individuellt meningsskapande lärande i undervisningen (ibid).

I syfte att beskriva betydelsen av de yttre förutsättningarna och den kollektiva dialogen för individen ger Hallgren en dialogisk förklaring. Här beskrivs att individens meningsskapande sker genom en kollektiv yttre och en individuell inre dialog (Bakhtin, 1990 i Hallgren, 2018). Individens inre dialog förklaras vara parallellt pågående med den yttre. Genom kontakt mellan det fiktiva skeendet och individens subjektiva upplevelse och tolkningar förklaras det individuella meningsskapandet ske. Den meningsskapande processen beskrivs ske då nya erfarenheter gjorda i dramaundervisningen ger dimensioner åt individen i verkliga livet. I sammanhanget beskrivs rolltagande (både lärarens och deltagarnas) vara viktigt för deltagarnas estetiska engagemang. Vidare nämner Hallgren hjälptekniker i syfte att löpande i processen ”stanna upp”, ”fördjupa” och ”bygga kontexten” (s. 15) för att i varierade former stötta och stimulera den yttre dialogen och därigenom individernas inre dialog.

Hallgrens kopplingar är av intresse för min studies ärende som med inspiration av ett dialogiskt guidande förhållningssätt har intressefokus på estetiska kvaliteter som verktyg i forskollärostudenters lekundervisning med förskolebarn. Det finns en utmaning i Hallgrens perspektiv på lärare och deltagare, som avser dramautbildade lärare och dramavana ungdomar, och min studie som avser forskollärostudenter och förskolebarn. Utmaningen är en del av min avsikt med studien, att möta studenterna där de är för att se deras behov gällande estetiska kvaliteter verksamma som strategier i lekundervisning med förskolebarn.

Nu går jag över till att beskriva de teoretiska begrepp som valts ut för min studies ärende.

#### **4.1.1. Estetiska kvaliteter och strategier i drama och lek**

I sin avhandlingsstudie använder Hallgren (2018), utifrån Mjaalands Heggstad (2014, s. 36), begreppet ”spelkompetens” för att beskriva kombinationen av konstnärliga och didaktiska aspekter i undervisning i drama och lek. I sammanhanget framhävs förmågan till socialt samspel i gruppen som centralt. Vidare beskrivs spelkompetens som förmågan att delta i fiktion, använda sin fantasi och spontanitet samt acceptera andras förslag och idéer. Dessutom beskrivs det som förmågan att använda



rolltagande, att kunna identifiera med rollen samt vikten av att ”det kroppsliga uttrycket” kan ”skapa spänning” (Hallgren, 2018, s. 20). I beskrivningen synliggörs flera av de begrepp som, i studiens resultat, framträder som centrala strategier för både lärare och elever i de dramaprocesser som Hallgren (2018) studerat. Av de begreppen har jag för min studie valt ut pre-text, rolltagande, samhandlingar, dramaturgisk uppbyggnad och dramatisk spänning. Dramatisk spänning får ingen egen rubrik utan synliggörs kombinerat med de andra fyra valda begreppen.

### *Pre-text som inbjudan*

Begreppet pre-text förklarar Hallgren (2018) som lärarens erbjudande om deltagande i dramaprocessen, som en inbjudan till den delade fiktion, och tänkt som en startpunkt. Pre-text förklaras som en fiktiv plats eller händelse, erbjudandet kan även bestå i rolltagande. I inbjudan erbjuds gärna kollektiva grupproller, för att undvika känslan av att som deltagare känna sig utlämnad. Samtliga erbjudanden skapas också med eller i dramatisk spänning för att skapa yttre motivation och stimulans att vilja delta.

### *Rolltagande*

Läraren kan initialt eller senare i processen använda rolltagande för olika slags erbjudanden och initiativ i processen. Precis som vid inbjudan används rolltagandet genom hela processen för att exempelvis etablera en plats, situation, för att stimulera deltagarna till eget rolltagande och för skapa dramatisk spänning. Läraren kan gå i roll exempelvis som en fiktiv ”ledare”, som ”utmanare”, ”budbärare” eller ”hjälpökande” (s. 18). Valet av roll skapar olika slags erbjudanden i processen och kan etableras när som, då det behövs något nytt i processen. Det kan handla om att exempelvis skapa en vändpunkt, som ett hinder eller motstånd, eller en möjlighet till fördjupning av en händelse.

### *Samhandlingar*

Vad gäller samhandlingar så beskrivs de som centrala i processen, och att de är avgörande för vilken väg processen ska ta. De bygger på att elever och lärare både tar initiativ och svarar an på varandras initiativ. Dialogen beskrivs ske genom kroppslig och verbal kommunikation som bygger på ”meta-kommunikativa signaler” (s. 7). Denna slags kommunikation är mer avancerad och krävande än i vardaglig dialog (Dunn, 2008 i Hallgren, 2018). Som exempel på vad Hallgren menar med samhandlingar så visas i citatet nedan elevernas olika sätt att erbjuda och svara an på varandras initiativ:

- 1) byggde vidare på någon annans idé, 2) inkluderade någon annan i sin idé, 3) knöt in en helt ny idé, 4) i flera omgångar byggde vidare på varandras idéer utan att någons idé var förhärskande, 5) stod ut med osäkerheten när de famlade eller slutligen 6) negerade erbjudanden från någon annan. (s. 241)

De ovan beskrivna initiativen till samhandling sågs utveckla innehållet och ledde, enligt författaren, till utforskande i processen. De betydelseskapande samhandlingarna avsåg även dramatisk spänning (ibid).

En så avancerad analys av samhandlingar, som visas ovan, kommer inte att göras i min studie då den avser förskollärarstudenter och förskolebarn. Jag finner det ändå intressant att visa dem så tydligt, då det kan vara initiativ som förskollärarstudenterna kan erbjuda, samordna och sträva mot i sin undervisning.

### *Dramaturgisk uppbyggnad*

Drama och lek sker i en improviserad form och med eller utan ett förberett händelseförlopp. Den dramaturgiska uppbygganden i drama är, enligt Hallgren (2018), episodisk i sin form. Det innebär att om händelseförloppet har en klassisk episk uppbyggnad, där ett mål ska nås och genom dramatisk spänning och hinder nås målet i slutet av äventyret, så bryts i en episodisk form händelseförloppet med

stopp och utbrytningar. De invävda stoppen och utbrytningarna sker för att dröja kvar i ett intressant innehåll. Stoppen och utbrytningarna avser därigenom en vidgning eller fördjupning av innehållet för undervisningen (ibid).

Jag har nu gått igenom de för min studie valda teoretiska begrepp som ska användas i analysen av studien resultat. Nu går jag under nästa rubrik över till att redogöra för Lindströms (2012, 2015) fyra estetiska lärandeformer och placera in drama- och lekundervisning i den modellen (2012, s. 169, 2015, s. 35).

## **4.2. Undervisningens estetiska kvaliteter för lärande i drama och lek**

Under denna rubrik presenteras undervisning i drama och lek med utgångspunkt Lindströms (2012, 2015) modell för ”fyra estetiska lärandeformer” och med några kopplingar till Hallgren (2018) dramaspécifika begrepp. Vidare presenteras även de ledarstilar som Lindström (2012) skapat till respektive lärandeform.

### **4.2.1. Undervisning för olika former av lärande i drama och lek**

Enligt Lindström (2015, s. 34) kan de estetiska lärandeformerna fokuseras som ett mediespecifikt eller medieneutralt medel. Som mediespecifikt medel används estetiska lärandeformer för lärande inom det estetiska ämnet. Som medieneutralt medel används estetiska lärandeformer för lärande inom andra ämnen eller ämnesområden.

Mål som sätts upp, både då mediet används som specifikt eller neutralt medel, kan enligt Lindström vara konvergenta. De förklaras då vara bakåtblickande i syfte att använda redan etablerad mediespecifik kunskap. Målen kan vara divergenta, och är då framåtblickande i syfte att använda redan etablerad mediespecifik kunskap med nya inslag, kombinationer eller i ett nytt sammanhang. Vid processer med medieneutralt medel och divergenta mål syftar Lindström på lärande som är ”personlighetsutvecklande” (se ”Bildning” i Lindström, 2015, s. 38).

#### *Om drama och lek*

Ett mediespecifikt konvergent lärande i drama och lek fokuserar kunskaper OM mediet. Kunskaperna inbegriper, exempelvis, gestaltning med kropp, mimik, röst, rolltagande, dramatisk spänning och samhandlingar (Hallgren, 2018). Vidare inbegriper det kunskap om en improviserad form och dramaturgisk uppbyggnad (Hallgren, 2018). Konvergenta mediespecifika mål syftar till att bygga upp kunskap, öva på, bekräfta, belysa samt fördjupa elevernas estetiska språk. Mediespecifikt lärande OM drama och lek fokuseras således genom att lärare och barn deltar tillsammans i improviserat berättande, rolltagande för dramatisk spänning och samhandlingar i grupp.

I mediespecifika konvergenta undervisningsprocesser, med lärande om drama eller lek som mål beskrivs läraren som ”Instruktör” (Lindström, 2012, s. 175). En instruktör kan exempelvis finnas i dans, musik- och bildundervisning, för att lära ut koreograferade danssteg, att sjunga eller spela instrument eller använda och hantera material och tekniker i bild och form. Läraren kan som ”instruktör” undervisa genom att själv göra eller genom att eleven själv gör och instruktören ger råd. Instruktör blir svår att applicera på förskolläraren i drama och lek. Det kreativa, det spontana i improvisationen, spänningen som byggs upp dör ut av råd och instruktioner. Läraren kan med en förebildande ledarstil använda sina och barnens befintliga kunskaper i drama och lekande för ett

mediespecifikt konvergent lärande. Exempelvis kan denna förebildande ledarstil användas ihop med barn som behöver stöttas i sin lekkompetens och barn i tidigare åldrar.

### *Drama och lek i skapandeprocess*

Ett medicinespecifikt lärande inbegriper att kunna omsätta kunskaperna i drama och lek. Målen för detta lärande är divergenta och framåtsyftande. Divergent lärande innebär att använda de medicinespecifika kunskaperna i skapande dramaprocesser, där deltagarna med sina medicinespecifika kunskaper skapar något nytt alternativt prövar sina medicinespecifika kunskaper i ett för dem nytt sammanhang. I drama och lek är det att omsätta den improviserade och episodiska (Hallgren, 2018) uppbyggnaden för dramatisk spänning och rolltagande och samhandlingsinitiativ (ibid).

För medicinespecifikt och divergent lärande, beskriver Lindström (2012, s. 175) läraren som ”facilitator”. Att som lärare förhålla sig faciliterande i en undervisningsprocess innebär att, utifrån sin medicinespecifika kunskap, försätta sig i tät dialog (Hallgren, 2018) med eleverna. I dialogen förhåller sig läraren närvarande, lyssnande, bejakande och guidande (Hallgren, 2018) till pågående händelseförlopp, innehåll och samhandlingar. Den pågående skapandeprocessen faciliteras av läraren utifrån elevernas behov av eget prövande, behov av nya impulser eller annan stimulans. Läraren förhåller sig aktivt lyssnande och för in frågor i processen för att alla som deltar ska vara i kontakt med det pågående. Genom dialog och frågor möter läraren deltagarna i processen med avseende på barnens impulser i handling, upplevelse och reflektion. Undervisningen strävar efter att utveckla och utmana elevernas estetiska språk. Att använda sitt estetiska språk i skapande processer med andra syftar till att utvecklas och utmanas. Medicinespecifik undervisning i drama och lek kräver en förskollärare som använder och hanterar om-kunskaperna, sina och barnens, i pågående skapandeprocess.

### *Drama och lek som medel för annat lärande*

I undervisning med medieneutrala mål fokuserar, enligt Lindström (2012, 2015), förskolläraren på kunskaper inom andra områden, exempelvis värdegrund, hållbar utveckling och socialt samspel. Här kan även fokuseras andra ämnen, som exempelvis språklig förmåga, matematik, naturkunskap. Målen är konvergenta och syftar till att MED mediet befästa, belysa eller ge perspektiv åt och fördjupa redan etablerad kunskap inom valt område.

Som exempel på område att bjuda in till är en pre-text (Hallgren, 2018) som rör social hållbarhet, exempelvis kamratskap. Ett för barnen aktuellt område är en fördel då innehållet kan bygga på erfarenheter i livet som appliceras i delad fiktion, rolltagande samhandlingar och reflektion. Arbetet kan skapa fördjupat kunnande inom valt ämnesområde, utifrån det som uppstod i den delade fiktionen.

Som exempel på ett för barnen aktuellt ämnesinnehåll kan geometriska former eller lägesbeskrivningar eller annorlunda[nya] ord finns inbäddade i grundberättelsen. Deltagarna kan exempelvis som detektiver upptäcka och använda det i grundberättelsen inbäddade innehållet. Att undervisa utifrån de angivna principerna, är att tillsammans med barnen använda drama- och lekkunskaper för medieneutrala konvergenta undervisningssyften.

I medieneutrala konvergenta undervisningsprocesser beskrivs läraren som ”Advisor” (Lindström, 2012). Advisor beskrivs (i ”The American Heritage Dictionary”, 2000) som en djupt ämneskunnig person som med sitt ämnesdjup och pedagogiska skicklighet kan peka på och ställa frågor kring centrala delar, relaterat till det fenomenen som studeras, så att ett meningsskapande hos individerna kan ske. Som i tidigare forskning (se rubrik 3. Tidigare forskning) nämns behöver undervisning i drama och lek ta utgångspunkt i barns intresse. I en medieneutral liksom i en medicinespecifik konvergent lärandeprocess, menar jag, att förskolläraren behöver förhålla sig till det sätt barnen svarar

an på det tänkta innehållet, vad som fångar deras intresse och hur det kan skapa gemensamt fokus. Det innebär även att det tänkta innehållet kan ändras i processen, att det innehållsliga fokuset skiftar, byter riktning eller helt byts ut.

Vidare inbegriper ett medieneutralt lärande även kunskaper GENOM drama (ibid). Mål för detta lärande är divergenta, individuella och framåtblickande. Ett genomperspektiv på lärande beskrivs i termer av självutvecklande kompetenser så som: självständighet, ansvarstagande, kreativitet och annat livslångt lärande. Ett medieneutralt divergent lärande sker genom dramaprocessen och utifrån hur individen uppfattar sig själv och utvecklas genom processen (jmf ”personlighetsutveckling”, ”Bildning” i Lindström, 2015, s. 38).

I divergenta medieneutrala undervisningsprocesser, med ”personlighetsutveckling” som mål (se bildning i Lindström, 2015, s. 38), beskrivs läraren som ”educator” (Lindström, 2012, s.175). Att läraren stöttar och främjar elevens bildningsprocess innebär att som lärare, utifrån sin mediespecifika kunskap, förhålla sig lyssnande och i guidande dialog till individuellt lärande av personlighetsutvecklande art. Syftet med lärarens ledarstil är att söka stimulera, utmana och synliggöra elevens lärande vad gäller personlig utveckling och identitetsskapande. Medieneutrala, divergenta lärandeprocesser inbegriper färdigheter, förståelse och förtrogenhet utifrån ett bildningsperspektiv (Lindström, 2015, s. 38) där delad fiktion, rolltagande och samhandlingar i grupp bidrar till elevens individuella meningsskapande process för personlig utveckling.

Det Lindström (ibid) beskriver som divergenta medieneutrala processer för personlig utveckling, förstår jag in min uppsatsstudie som pågående i de andra tre estetiska lärandeformerna. Min tolkning innebär även att förstå det som ett lärande som behöver iaktas i pågående process. Vidare som ett lärande att följa upp i efterföljande reflektion och återkoppling.

För undervisning i drama och lek krävs förskollärarens mediespecifika kunskaper, vid ett medieneutralt konvergent målfokus krävs även ämnesspecifika kunskaper om det målfokuserade innehållet. De mediespecifika kunskaperna om och i drama hjälper förskolläraren att göra medvetna och logiska val för barnens meningsskapande i drama- och lekprocesser.

### *Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter*

Som teoretiska utgångspunkter för min studie används några utvalda teoretiska dramabegrepp med estetiska kvaliteter, vilka tagit inspiration av begrepp i Hallgrens (2018) avhandlingsstudie. Dramabegreppen är: pre-text, rolltagande, dramatisk spänning, samhandling och dramaturgisk uppbyggnad. Vidare används Lindströms (2012, 2015) fyra lärandeformer Om, I, Med och Genom och ledarstilar kopplade till respektive lärandeform. Mina valda teoretiska begrepp (Hallgren, 2018) samt lärandeformer och ledarstilar från Lindström (2012, 2015) används som analysredskap för resultatet i uppsatsstudien. Dessa återkommer även i resultatdiskussionen, då i kombination med kopplingar till studierna i kapitel 3. Tidigare forskning.

Under nästa kapitel presenteras syfte och frågeställningar för uppsatsstudien.

## 5. Syfte och frågeställningar

Det nedan presenterade syftet och frågeställningar ska aktualisera min studies ärende. Först presenteras syfte för studien och därefter de valda frågeställningarna.

Syftet med studien är att följa några förskollärarstudenter i en fortsatt lärandeprocess om drama som verktyg i deras praktik med barn. Studien ska bygga vidare på deras och mina kunskaper om de dramaverktyg som förskollärarstudenterna fått med sig i sin utbildning. Det är dramaverktyg som estetisk strategi i lekundervisning som fokuseras då lek förstås som en estetisk praktik i studien.

Studien intresserar sig för vilka estetiska strategier som kommer till användning i lekundervisning med förskolebarn. Vidare undersöks hur de estetiska strategierna påverkar förskolebarnens handlingsutrymme i den gemensamma leken. Ytterligare ett delsyfte är att synliggöra förskollärarstudenternas genomförande utifrån didaktisk potential, det vill säga vilket lärande som möjliggörs i deras lekundervisning med fokus på de estetiska strategier som används av dem.

Sammantaget syftar studien till att skapa en förbättrad förståelse för dramaundervisning riktad till förskollärarstudenter och hur den även är anpassad för deras behov i lekundervisning med förskolebarn. Utifrån denna syftesförklaring formuleras frågeställningarna för min studies ärende nedan.

Frågeställningar:

- Vilka estetiska strategier aktualiseras i förskollärarstudenternas beskrivningar av genomförandet av lekundervisning med förskolebarn?
- Hur aktualiseras barns initiativ utifrån valda estetiska strategier?
- Vilken didaktisk potential har förskollärarstudenternas använda estetiska strategier i lekundervisning med förskolebarn?

Genom samtal med deltagande förskollärarstudenter i studien ska deras beskrivningar aktualisera innehållet i frågeställningarna ovan. Samtalen utgår från vår tidigare undervisning, tre inlästa artiklar om drama och lek med didaktiska avsikter, genomförande med förskolebarn och ett efterföljande samtal. Det beskrivna förfaringssättet avser att innefatta syftet med studien och de tre frågeställningarna.

Nästa kapitel omfattar metod för studien.

## 6. Metod

I kapitlet presenteras metodansats för studien samt studiens genomförande avseende urval av informanter, datainsamling, bearbetning och analysmetod. Vidare presenteras forskningsetiska aspekter, kvalitetskriterier och kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

I denna studie väljs en kvalitativ metodansats (Fejes & Thornberg, 2019) som utgångspunkt för vidare val av datainsamling, bearbetning av material och analysmetod. Den kvalitativa metoden väljs i syfte att systematiskt urskilja och identifiera betydelsebärande delar (s. 35) i det empiriska materialet för studien. Vidare fokuseras informanternas beskrivningar av gjorda erfarenheter utifrån studiens frågeställningar. Beskrivningarna tolkas med hjälp av valda teoretiska begrepp för studien. För ändamålet används en kvalitativ innehållsanalys (ibid). Vilken beskrivs under rubriken 6.2 Bearbetning av material och analysmetoder.

## 6.1 Urval av informanter och studiens genomförande

Studien genomfördes med två kategorier av studenter i förskolläraryrket vid Göteborgs universitet. Inbjudan till medverkan i studien gick ut till studenter som genomfört kursen ”konstarter, estetik och lärande” genom campusförlagda heltidsstudier. Parallellt med studien, och som sista kurs på terminen, genomförde de verksamhetsförlagd utbildning där en av uppgifterna var att använda estetiska uttrycksformer. Inbjudan gick även ut till studenter som studerade på deltid och ortsoberoende variant av förskolläraryrket vid Göteborgs universitet. Hösten 2021 alternativt våren 2022 genomförde de kurserna ”Lek, lärande och omsorg” och ”Konstarter, estetik och lärande” där drama ingick. Deltidsstudier genomfördes genom digital undervisning, även i drama. De deltidstudier hade var sin förskola på vilken de genomförde den praktiska delen i studien.

Studenternas medverkan styrdes av vilka som fann intresse i att medverka i forskningsstudien. De blev informerade om att studien innebar ett samtal om lek och drama ihop med mig, ett tillfälle att genomföra en drama- eller lekaktivitet med barn samt ett samtal om genomförandet (se bilaga 1 och 2). Under vårterminen 2022 hölls samtal med fyra studenter som, hösten 2021 alternativt våren 2022, deltagit i kurser med dramaundervisning i förskolläraryrket. I kurserna fokuserades drama relaterat till barns lek och lärande (i GU:s två varianter av kursen ”Lek, lärande och omsorg 1 för förskollärare”) samt ämnesspecifikt relaterat till konstarter, estetik och lärande (i GU:s två varianter av kursen ”Konstarter, estetik och lärande 1 för förskollärare”).

I studien var avsikten att följa förskollärestudenter i samtal om deras praktik i förskola och utifrån deras praktiska utövande med barn i lek. Studenternas tidigare erfarenheter av att medverka i barns lek eller arbeta med drama visste jag inledningsvis inget om, det fick visa sig under vårt första samtal. I det första samtalet, före genomförandet med barnen, visade det sig att tre av fyra studenter antingen hade tidigare erfarenhet av att vara i lek med barn eller hade teater- och dramakunskaper med sig sedan tidigare. Detta var alltså inget de erövat inom ramen för studier till förskollärare utan lekerfarenheter de skaffat privat med yngre syskon i hemmet eller som utbildad i lek med barn i förskola. Teater- och dramakunskaperna hade också använts som utbildad i arbete med barn i förskola. Den fjärde studenten hade ingen erfarenhet av att delta i barns lek eller att använda drama, utan bild beskrevs som hennes uttrycksform. Studenternas tidigare erfarenheter av att delta i barns lek eller bjuda in barn till drama väljer jag att presentera utan någon inbördes ordning, Studenternas namn är av integritetsskäl påhittade men stämmer i relation till deltagarnas könsidentitet, och åldern är av samma skäl ungefärligt angiven. Nedan presenteras paletten av bakgrunder relaterat till drama och lek:

- Cecilia, 45 årsåldern, har under åren i förskola deltagit i och inspirerat barn till kreativa processer som lek. Hon läser förskolläraryrket med minst 5 års yrkeserfarenhet som krav.
- Sara, 25 årsåldern, har som ungdom använt sin lek- och berättarförmåga ihop med småsyskon för att senare ta upp det i arbete med äldre förskolebarn. Hon läser förskolläraryrket utan förkunskapskrav.
- Ulrika, 35 årsåldern, har en bakgrund inom teater och drama från sin gymnasieutbildning och har tagit med det in i förskolan ”som en magisk kraft”. Hon läser förskolläraryrket med minst 5 års yrkeserfarenhet som krav.

- Vivian, 45 årsåldern, har först då hon mötte dramaverktyg i förskollärarytbildningen blivit lekande med barn, hon har tidigare inte deltagit i barns lek. Hon läser förskollärarytprogrammet med minst 5 års yrkeserfarenhet som krav.

Mina frågor i samtalen fokuserade studenternas erfarenheter av att leka eller ha drama med förskolebarn. Frågorna i samtalen rörde dramaverktyg verksamma för dem som förskollärare i lek- eller dramaprocess med barn. Vi fokuserade redan i det första samtalet på betydelsen av barns handlingsutrymme vid vuxenmedverkan i drama och lek.

De studenter som tackat ja till medverkan fick i uppgift att inför vårt första samtal läsa tre texter om drama och lek. En av texterna är skriven av Holmgren-Lind (2011) med titeln ”Dramapedagogen i förskolan”, en av Hallgren (2018) med titeln ”Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama” (valda delar) samt en av Lagerlöf, Wallerstedt och Kultti (2019) med titeln ”Barns *agency* i lekundervisning”.

I de två texterna om drama bad jag studenterna läsa och plocka ut begrepp de fastnade för avseende beskrivningar om ledarskap i drama och beskrivningar om dramaverktyg. Vidare läste de om lekundervisning med fokus på barns agens vid vuxenmedverkan och undervisning i lek. Texterna användes som utgångspunkt för studien och för samtalen med studenterna.

Ytterligare en textreferens som studenterna själva förde in i samtalen var Lindström (2015) om fyra estetiska lärandeformer. Den hade fungerat som studenternas analysverktyg i de kurser de genomfört där drama ingått och aktualiserades på nytt i våra samtal om drama och lek.

Två av texterna kom även att fylla en central funktion i bearbetningen av samtalen med studenterna. I den för studien valda innehållsanalysen användes dels fyra estetiska lärandeformer och ledarstilar från Lindström (2012), dels specifikt utvalda teoretiska dramabegrepp från Hallgrens (2018) dialogiskt analyserade avhandlingsstudie. Begreppen i analysförfarandet blev även användbara i diskussionen av resultatet.

## 6.2 Datainsamling

Datamaterialet i studien för uppsatsens samlades ihop enskilt för varje individ som deltagit. Antalet förskollärarytstudenter i studien var fyra, med vilka jag genomförde två samtal. Samtalen genomfördes via zoom då tre av studenterna läser programmet ortsoberoende, en digital variant, och kommer från olika delar i Sverige. Det gjorde att jag kunde spela in samtalen via zoomverktyget vi använde oss av.

Det första och inledande samtalet fokuserade på förskollärarytstudentens tidigare erfarenheter av drama och lek med barn. Därefter genomförde varje student en drama- eller lekaktivitet med förskolebarn, med fokus på dramaverktyg och på barns handlingsutrymme. Det efterföljande samtalet fokuserade på förskollärarytstudentens erfarenheter av den nyligen genomförda aktiviteten vad gäller dramadidaktiska verktyg och guidande samhandlingar med barn. Sammanlagt deltog varje individ i två samtal (1–1,5 timma per samtal) som videoinspelats. Endast ljudupptagningen från inspelningarna användes för transkription då denna gav mig en tillräckligt tydlig version av samtalet. Jag hade i hela processen möjlighet att gå tillbaka till ljud- eller videoinspelat material om det behövdes.

Insamlingen av studiens empiriska material skedde alltså i tre steg: 1. ett inledande samtal utifrån gemensamma lek- och dramabegrepp (och studenternas praktiska erfarenheter av att stötta eller delta i barns lek), 2. studenten planerade och genomförde en lekaktivitet i barngrupp som filmades (jag tog inte del av det filmade materialet) för deras egen observation, dokumentation och reflektion samt 3. ett

reflekterande samtal med utgångspunkt i materialet hölls mellan studenten och mig som lärare/forskare.

### **6.1.1. Samtal om studentens tidigare erfarenheter av drama och lek med barn**

Vid ett inledande samtal fick studenterna en introduktion till studiens delar och till uppgiften att filma sig själva i lek/dramaktivitet med barn. I syfte att bygga en gemensam språklig, begreppslig utgångspunkt för studien fick de inför det första samtalet läsa tre texter med centrala begrepp om lek, drama och ledarskap samt barns agens i lek och drama. I samtalet användes gemensamma erfarenheter från programkurserna "Lek, lärande och omsorg för förskollärare" och "konstarter, estetik och lärande för förskollärare" som praktiska exempel för att förstå artiklarnas beskrivningar. Vår gemensamma förståelse för typiska dramabegrepp, som exempelvis lärare-i-roll, kunde användas som förberedelse inför studentens genomförande av en lekprocess med barn i förskola och som utgångspunkt för vårt efterföljande samtal.

Vidare vid det inledande samtalet fokuserade jag på studenternas respektive erfarenheter av att stötta eller delta i barns lek. Jag lät dem använda exempel på tillfällen då de varit delaktiga i barns lek och vad de uppfattade att de då gjorde och vilka konsekvenser de uppfattat. Det inledande samtalet var en del av riggningen för studien. Jag ville med läsningen inför och under samtalet aktualisera studenternas erfarenheter av och tankar om att leda och delta i lek samt avsikter de själva haft med sitt deltagande ihop med barnen. Jag ställde frågor för att utmana studenternas tankar om det de gjort relaterat till det de läst i texterna jag gav dem. Jag var noga med att ställa frågor i stället för att påstå eller ge svar i syfte att utmana tankarna mer än att påverka dem.

Samtalet skedde digitalt via zoom och spelades in för efterföljande transkribering.

### **6.1.2. Studenten prövar praktiskt och dokumenterar tillfället på egen hand**

Studenterna blev ombudda att dokumentera sitt eget deltagande med dramaverktyg i lek. De blev även ombudda att i första hand välja film som dokumentationsform då det, tydligare än foton och skriftlig dokumentation, kan synliggöra vad som sker i deras genomförande av lekprocessen. Den filmade dokumentationen var endast till för studenten själv, som underlag för egen skriftlig dokumentation.

Ur det dokumenterade materialet valde varje student själv ut det den ville samtala med mig om. Att studenten själv förfogade över urval för vårt samtal var en medveten strategi från min sida. Jag ville ge studenten eget mandat över val av situation med barnen och vad studenten tog upp med mig. Jag ville åt studentens uppfattning om det vi tillsammans undersökte i studien, med hänsyn till att vi två var i en maktrelation som lärare/forskare och student/deltagare.

Samtliga studenter filmade sin valda leksituation för transkribering inför samtal med mig kring leksituationen. Två av studenterna (Ulrika och Vivian) genomförde på eget initiativ ett första analysarbete inför vårt efterföljande samtal. Detta underlag använde de sig av för att beskriva sin förståelse för det som hände under genomförandet med barnen.

Jag fick ta del av leksituationerna genom att förskollärostudenten samtalade med mig utifrån ett eget underlag. Underlaget var transkriberat filmat material, alternativt skriftlig dokumentation som de gjort i direkt anslutning till genomförandet. Underlaget skapades på egen hand eller ihop med en vid genomförandet medverkande kollega. En av de deltagande studenterna kompletterade samtalet med foton på miljön och rekvisitan som använts i leken.



### **6.1.3. Samtal om studentens erfarenheter av dramadidaktiska verktyg i lek med barn efter genomförandet**

Utifrån studentens dokumenterade underlag av genomförandet, och minnesbilder av genomförandet, genomfördes ett andra samtal mellan mig som intervjuande dramalärare och förskollärarytudenten. Syftet med samtalet var att utifrån studentens minnesbilder och dokumentation synliggöra kvaliteter i studentens dramaverktyg i lek. Vidare hur barns initiativ adresserades i genomförandet och vilket lärande studenten såg att undervisning i lek kan bidra till. Samtalet avslutades med en summering av studentens uppfattning av dramaverktygens kvaliteter och möjligheter för studenten i lek med förskolebarn.

Under nästa rubrik redogörs för bearbetningen av materialet, val av analysmetoder för materialet och hur analysen gick till.

## **6.2. Bearbetning av material och analysmetoder**

I studien användes en kvalitativ analysmetod, med fokus på det innehållsliga i det empiriska materialet (Graneheim och Lundman, 2004). Detta innebar i studien att jag fokuserade på innehållsliga kvaliteter i det av mig transkriberade materialet. Med fokus på innebörden i innehållet bearbetades materialet i två faser. I en första fas analyserades det transkriberade materialet utifrån förskolläraernas beskrivningar av genomförande av lek med barn, vilka dramaverktyg som framträdde och hur barns initiativ hanterades. I nästa fas analyserades materialet utifrån valda teoretiska dramabegrepp (Hallgren, 2018) och hur dessa framträdde i studenternas genomförande. Här analyserades även didaktisk potential i genomförandet av lekundervisning utifrån fyra estetiska lärandeformer (Lindström, 2012, 2015).

### **6.2.1. Tillvägagångssättet i analysprocessen**

Här presenteras tillvägagångssättet i analysprocessen för studien. Det görs med inspiration av Graneheim & Lundmans (2004) beskrivning av innehållsanalys av transkriberade intervjuer.

För att inledningsvis skapa en helhetsbild av materialet läste jag flera gånger igenom vad studenten beskrivit. Här gjordes en skriftlig summering av innehållet som tagits upp. Därigenom fick jag en första helhetsuppfattning kring hur varje student beskrev sina erfarenheter av lek med barn, sedan tidigare och i sitt genomförande i studien.

Därefter fokuserade jag på det lektillfälle som studenten i praktisk handling genomfört med barn. Här markerade jag meningar eller fraser relevanta för studentens dramaverktyg och hantering av barns initiativ. Jag skapade med hjälp av fokus på dramaverktyg och hantering av barns initiativ en beskrivning av genomförandet. En beskrivning för varje enskild student presenteras i sin helhet under resultatkapitlets första del (se under rubrikerna 7.1.1., 7.1.3., 7.1.5 och 7.1.7.).

Studentens beskrivna genomförande analyserades därefter med de utvalda teoretiska begreppen: pre-text, rolltagande, samhandlingar, dramatisk spänning och dramaturgisk uppbyggnad (Hallgren, 2018). Delarna utgjorde på så sätt textens ”meningsbärande enheter” (Graneheim & Lundmans (2004). Enheterna färgmarkerades och grupperades utifrån de utvalda teoretiska begreppen. Grupperingarna utgjorde innehållet för att besvara frågeställningarna: ”Vilka estetiska strategier aktualiseras i förskollärarytudenternas beskrivningar av genomförandet av lekundervisning med förskolebarn?” och ”Hur aktualiseras barns initiativ utifrån valda estetiska strategier?” samt ”Vilken didaktisk potential

har förskollärarytudenternas använda estetiska strategier i lekundervisning med förskolebarn?" (se under rubrik 5. Syfte och frågeställningar).

Det av studenterna beskrivna genomförandet analyserades även utifrån Lindströms fyra estetiska lärandeformer (Lindström, 2012, 2015) för att besvara frågeställningen "Vilken didaktisk potential avseende estetiska strategier i genomförandet kan urskiljas i förskollärarytudenternas beskrivningar av lekundervisning med förskolebarn?".

Analysen av det empiriska materialet gjordes först utifrån den enskilda studentens beskrivning och avsåg studiens första och andra frågeställning. Därefter sammanfördes de fyra intervjuernas konkreta innehåll avseende studiens tredje frågeställning.

## 6.3 Forskningsetiska aspekter

Här presenteras de forskningsetiska aspekter som jag i uppsatsstudien tagit hänsyn till.

Vetenskapsrådet (2017) beskriver att inom ramen för god forskningssed ska förhållandet mellan forskare och, i min studie, deltagande student beaktas.

Dels ska "forskningskrav" och "individkrav" (s. 13) beaktas i relation till varandra. De två ska vägas mot varandra för att i syfte att skapa ny kunskap också skydda deltagarna i studien på bästa sätt. Gällande individskyddet så bygger det på fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2002) vilka jag i studien beaktat på olika sätt.

Utifrån "informationskrav" och "samtyckeskrav" (2002, s. 6) blev studenterna i studien vid vår första kontakt informerade om inom vilket sammanhang min studie genomfördes, vad den avsåg och ställde för krav på deltagaren. Information avseende upplägg och utformning, våra samtal och genomförande av undervisning med barn, meddelades inför samtycket till att delta. Vid samtycket (se bilaga 1) inför vårt första samtal meddelades studenterna om förutsättningar och förväntningar från mig som forskare och att de kunde välja att avbryta sin medverkan när de så önskade i processen.

Vidare fick de utifrån "konfidentialitetskrav" och "nyttjandekrav" (2002, s. 6) information om fingerat namn och utan angiven bostads- eller arbetsort. Vidare hur materialet kommer att förvaras och hur det endast kommer användas i forskningssyfte. Vidare att det inte kommer att användas i något annat syfte, så som "kommersiella" eller "Icke-vetenskapliga syften" (Vetenskapsrådet, 2017, s. 42; Vetenskapsrådet, 2002, s. 14).

I syfte att skydda individerna användes påhittade namn på de medverkande studenterna, tillika satte jag i uppsatsen endast ut ungefärlig ålder på dem.

Av hänsyn till etiska aspekter gällande sammanhang och deltagare (Cohen, Manion and Morrison, 2018, s.305) tänkte jag att samtalsformen kunde hjälpa till att undvika en statisk maktrelation lärare och student, där jag som lärare hade en maktposition att handskas med i intervjusituationen.

## 6.4 Kvalitetskriterier

Här presenteras tillvägagångssätt för att säkerställa att studien håller hög kvalitet. Det gjordes med hjälp av beskrivningar av Fejes och Thornberg (2017) för hur kvalitativa studier kan hålla god forskningskvalitet. Författarna tar upp tre kompetensområden som har betydelse för god kvalitet, forskarens "metodologiska färdigheter", "sensitivitet" och "integritet" (s. 277).

Gällande metodologiska färdigheter har jag i studien använt etablerade datainsamlings- och analysmetoder för kvalitativa studier. Detta för att samla in, systematisera och sortera materialet utifrån kvalitativa aspekter (inte kvantitativa aspekter) vilket kan härledas till metodologisk trovärdighet och tillförlitlighet i studien. En annan kvalitetsaspekt är valet av två kategorier av informanter för att skapa en icke homogen grupp av informanter i studien. Att låta studenterna läsa texter om drama och lek skulle stödja att samtalsinnehållet fokuserade på studiens syfte och forskningsfrågor (ibid).

I avseendet sensitivitet tar författarna upp att det är viktigt att den som intervjuar är lyhörd för samtalet och det som händer i samtalet. Samtidigt får den som intervjuar inte förbise hur egna förkunskaper och personliga värderingar kan påverka datainsamlingen. I mina förkunskaper som lärare har jag övats i att etablera en god kontakt, vara närvarande i och lyhörd för nyanser i samtal, för att kunna ställa relevanta följdfrågor (ibid).

Min tolkning av integritetsaspekten (ibid) innebär en relation mellan forskare och informant där jag som forskare i en överordnad position behöver göra val som skapar agens åt informanten. Designen för datainsamlingen var att studenten på egen hand prövade att undervisa i lek med förskolebarn och valde sedan ut ett tillfälle att utgå ifrån vid det andra samtalet. Detta samtal arrangerades så att studentens valda tillfälle blev innehåll för samtalet. Min roll var att ställa frågor i relation till studiens syfte och frågeställningar, vilket redan i första samtalet etablerats som vår gemensamma tematik för genomförandet. Tillika var det inledande samtalet designat för att studenterna i par och inte ensamma med mig, läraren och forskaren, skulle ta upp tankar om och erfarenheter av drama och lek med förskolebarn. Designen var avsedd att göra intervjun samtalslik och skapa ett utbyte av tankar kring tematiken, med förankring i syfte och frågeställningar.

Ytterligare ett sätt att se på kvalitetsaspekter är hur användbar studiens resultat är. Utifrån begreppet ”överförbarhet” (Fejes & Thornberg, 2017, s. 290) är det viktigt att resultatet är möjligt att överföra till andra situationer men i liknande kontext, som undervisning i förskola. Överförbarhet utgår från att resultatet i studien blir relevant för läsaren och för läsaren möjlig att överföra till en egen situation. Här får den tydlighet jag kan skapa i min analys av resultatet och i resultatdiskussionen betydelse för läsaren.

## 6.5 Metoddiskussion

Utifrån syftet med studien visste jag att det var en kvalitativ studie som skulle genomföras. Det var därefter angeläget med ett val av analysverktyg som hjälpte mig att på ett noggrant och systematiskt sätt bearbeta datamaterialet så att syftet kunde ringas in och frågeställningar kunde besvaras. I studien har jag därför använt mig av etablerade former för datainsamling (intervju) och analys (innehållsanalys) (Graneheim och Lundman, 2004). Med dessa val skapades en tydlig och konkret metodinramning för min studie.

Min förkunskap inom intresseområdet för studien var jag medveten om att jag behövde hantera i relation till de deltagande studenterna. I det avseendet har datainsamlingen delats upp i två delar (samtal med mig och eget genomförande) för att respondenterna ska kunna få förutsättningar att på egen hand och ihop med mig upptäcka och förstå vad de sett som centralt och viktigt. På det sättet gav jag respondenterna förtroende och jag uppfattade dem som trygga i att svara fritt utan extra hänsyn till mig. Utmaningen för min del blev samtidigt att hålla svaren relevanta för studien för att kunna göra kopplingar mellan datamaterial och analys av resultatet. Min bedömning är ändå att det har bibehållits

en god kvalitet genom en av mig sensitiv hållning och i en pendlande rörelse mellan ”kreativt” och ”kritisk tänkande” (Patton, 2002 i Fejes & Thornberg, 2017, s. 277). Detta med en förhoppning om god överförbarhet av studiens resultat.

Studiens utförandetid har varit till hjälp för studiens framtagning utifrån att syfte, frågeställningar och resultat har kunnat stötas och blötas men även fått ”sätta sig” ordentligt innan nästa steg har tagits. Genom att kontinuerligt reflektera i processens olika delar har även en återkoppling till tidigare steg skett, vilket är en del i analysmetodens förfarande (Graneheim och Lundman, 2004). Förfarandet har bidragit till att syfte, frågeställning och resultatanalys återkommande har prövats i relation till varandra.

Ett alternativ till valet av datainsamling kunde varit att använda sig av observationer i stället för intervjuer. På liknande sätt hade observationer av genomförandet utgjort ett komplement till informanternas beskrivningar av genomförandet. Utifrån forskningsetiska aspekter var det inget alternativ för mig då barn är inblandade. Mitt val är utifrån de förutsättningar som beskrivits väl genomtänkt för att kunna besvara uppsatsstudiens tre frågeställningarna.

Under nästa rubrik presenteras resultat för studien och analys av resultatet i studien.

## 7. Resultat och analys

Under denna rubrik presenteras resultatet av det undersökta området för uppsatsstudien, estetiska strategier, och hur de aktualiserar barns initiativ och didaktisk potential i undervisning i lek med förskolebarn. Resultatdelen inleds med en kort redogörelse för generella drag i studenternas beskrivningar av lekundervisningen.

### 7.1. Generella drag i beskrivningarna av lekundervisningen

Något som samtliga fyra förskollärarstudenter i studien kommenterade i våra samtal var betydelsen av deras relation till barnen. Alla fyra studenterna beskrev sin relation till barnen de lekte med och samtliga hänvisade till att en väletablerad relation var gynnsam för deras ledarroll och undervisning. Genom en väletablerad relation till barnen hade de med sig en förförståelse inför vissa händelser och agerande hos barnen. Barnens val att bjuda in en vuxen, alternativt följa med på äventyr, menade studenterna underlättades av en väletablerad relation. De tre studenterna, Cecilia, Ulrika och Vivian, som kände barnen väl och därmed barnens olika behov, använde sin relation till barnen för att möta, stötta, visa tillit till barnen och på så sätt dra nytta av den i grupsamarbetet. Sara som var i en ny barngrupp märkte att barn som lekt med henne vid det första och spontana tillfället i lekrummets hemvrå, tydligt tog kontakt med henne de efterföljande dagarna. Detta förstod hon som att en relation kan byggas genom deltagande i barns lek.

För det genomförda lektillfället valde Cecilia och Sara att spontant leka med barnen, medan Ulrika och Vivian valde att förbereda en ram för genomförandet. De tre studenterna Cecilia, Sara och Ulrikas genomförande förhåller sig till ett tillfälle medan Vivian hann genomföra fyra tillfällen mellan vårt

första och andra samtal. Därigenom refererade Vivian till alla fyra tillfällen med barnen. Förutom att det andra samtalet kretsade kring studentens genomförda lektillfälle, så använde alla fyra studenterna sina övriga erfarenheter av att leka med barn i vårt andra samtal.

Inledningsvis redogörs för respektive students genomförande av lekundervisningen med förskolebarn. Därefter presenteras analysen av de fyra studenternas beskrivningar av genomförandet av lekundervisningen individuellt för att därefter analyseras med avseende på gruppen av studenter.

## 7.2. Förskollärarstudenternas genomförande av lekundervisning

Här presenteras svaren på frågeställningarna: ”Vilka estetiska strategier aktualiseras i förskollärarstudenternas beskrivningar av lekundervisning med förskolebarn?” och ”Hur aktualiseras barns initiativ utifrån valda estetiska strategier?”. Först beskrivs varje students genomförande av undervisning i lek, vilken avslutas med en sammanfattning av studentens genomförande av lekundervisning. Därefter analyseras förskollärarstudentens genomförande med avseende på estetiska strategier som aktualiserats samt vilka som aktualiserats i avseendet barns initiativ.

Under nästa rubrik kommer förskollärarstudenten Cecilias beskrivning av sitt genomförande av lek med förskolebarn.

### 7.2.1. Ett grott-äventyr

Den första beskrivningen tillhör Cecilia, som skapade *ett grottäventyr* med barnen. Fem barn i ålder 4–5 år, utklädda till djur i en av barnen påhittad grotta, hade fruktpaus med en annan lärare. Cecilia kom in i rummet, deltog i fruktstunden, och frågade om lov att få delta i barnens lek. Cecilia beskrev i vårt samtal att hennes tanke med grottäventyret var att delta för att inspirera barnens lek.

#### *Grott-äventyr*

Efter avslutad fruktstund utgick Cecilia från grottan för att i gestaltning med barnen använda sina och deras initiativ för ett äventyr tillsammans. Äventyret startade med en fråga till barnen om grottan: ”Hur ser det ut här i grottan egentligen?”. Frågan blev relativt direkt besvarad då något barn såg en spindel, vilket de andra barnen och Cecilia levde med i. Med start i det av barnen initierade spännande mötet med den i grottan boende jättespindeln, fortsatte äventyret med Cecilias spontant skapade uppdrag och fantasiupplevelser åt barnen, med exempelvis en sång åt spindeln för att beveka den, ett spindelnät att trassla sig ut ifrån, att smyga förbi en i grottan sovande björn, ett rinnande vattenfall, en smal bro över ett krokodilträsk och ett möte med en häxa. Äventyret innebar spänning och gemensamma uppdrag då spindeln de mötte var arg, de låtsas-fastnade i ett spindelnät, de tog sig förbi en sovande björn och över en smal bro med krokodiler under. När Cecilia förvandlade sig till häxa och undrade vad de gjorde där i hennes skog skapades ny spänning och en dialog. Genom äventyret använde Cecilia det fysiska rummet och barnens föreställningsförmåga för att bygga en väg framåt av händelser och utmaningar. Cecilia ställde frågor för att använda barnens reaktioner och svar som material i äventyret. Hon beskrev återkommande att allt byggde på hennes spontana impulser i stunden, i syfte att inspirera och engagera barnen som deltog.

Cecilia nämnde att eventuell tidspress kan störa den vuxnes sätt att möta barns initiativ och impulser i den gemensamma processen framåt. Ett exempel på detta var när de på barnens initiativ mötte en jättespindel i grottan och Cecilia valde att lösa den otäcka situationen med sången ”Bamsespindel” för att blidka spindeln, och följande situation uppstod:

Cecilia: Är du glad nu spindeln, för att vi sjöng för dig?

Ett barn svarar (med tydlig mörk spindelröst): Nääää!

Cecilia (som spindel): ...jag är jätteglad nu!! (samtal med Cecilia 2022-03-22)

Cecilia beskrev situationen som att hon med andra tidsmarginaler än vid det aktuella tillfället bättre följt barnets initiativ i äventyret. Vidare såg hon det inte som något problem att de två impulserna och handlingarna krockade, utan beskrev det som att ”nästa gång kan jag hantera det på ett annat sätt”. I stället för att bejaka barnets spindelutmaning fick Cecilia strax därefter en impuls att i anslutning till händelsen etablera ett enormt spindelnät där de låtsas-fastnade tillsammans och med rädsla för jättespindeln hjälptes de åt att trassla sig ur. De fortsatte ut ur grottan, men tvingades smyga förbi en sovande björn, för att därefter hitta vägen ut ur grottan.

Senare i processen, då alla barn lyckligtvis tagit sig över en smal, smal bro (en bänk) över ett krokodilsträsk, uppfattade Cecilia att det behövde hända något nytt och överraskande samt att äventyret behövde få ett avslut. Som i ett trollslag förvandlade Cecilia sig till en häxa genom att snabbt slänga håret framför ansiktet, vända sig om och tilltala barnen med en ändrad röst, som om det var första gången de stötte på varandra. Där uppstod en dialog om vem hon var och vilka de var samt vad barnen gjorde i häxans magiska värld, vilket även fick skapa en avslutning på äventyret tillsammans, med möjlighet åt barnen att leka vidare utomhus.

Vidare berättade Cecilia om en händelse två veckor efter att det gemensamma grottäventyret utspelat sig. Ett av barnen kom då fram till Cecilia, i övergången från lunch till nästa aktivitet på förskolan, och följande utspelade sig (samtal med Cecilia 2022-03-22):

Barnet: Uaaa, en spindel!!!

Cecilia beskrev att barnet ville fånga hennes uppmärksamhet genom att låtsas-skrämma henne med spindelkopplingen. Hon visste att barn och vuxna skulle duka av borden, gå på pottan och att det fanns en liten stund där. Cecilia svarade med:

Cecilia: ”men vet du vad? Ja, men vet du vad vill du låna min ipad och titta på det vi gjorde?”

Flera av barnen satte sig i soffan och tittade på inspelningen av grottäventyret. Cecilia beskrev barnens egen återkoppling och reflektion som ett utbildningssyfte, ett lärtillfälle, som uppstod i den stunden.

Det ovan beskrivna ingick i Cecilias undervisning i lek med avsikten att inspirera barnens lek. Under nästa rubrik beskrivs dramaverktyg i Cecilias undervisning i lek.

### *Sammanfattning av genomförandet i Cecilias undervisning i lek*

I Cecilias beskrivning av lekundervisningen med barnen bjöd hon in till platsen i barnens påbörjade lek för grottäventyret. Cecilia använde egen inlevelse, frågor och rolltagande för att skapa spänning och händelser i äventyret. Vilket visas i punkterna nedan:

- nyttjade redan etablerad plats som inbjudan i leken
- improviserade ett händelseförlopp
- använde sig i berättandet av riktade undrande frågor, uppmaningar eller kommentarer kring det som pågick
- använde sig som stigfinnare, spindel och häxa
- tog initiativ till handlingar och spänning i processen

Ovan angivna punkter sammanfattar Cecilias använda dramaverktyg i processen. För att visa hur barnens initiativ hanterades i processen utgör nedanstående punkt en beskrivning av det:

- barnens initiativ möttes av bekräftande initiativ eller egna initiativ

Nu går jag över till att analysera Cecilias genomförande i grottäventyret med barnen.

### **7.2.2. Analys av Cecilias genomförande avseende de estetiska strategier som framträder**

Cecilias genomförande analyseras avseende de estetiska strategier som framträder. Analysen görs utifrån begreppen pre-text, samhandlingsinitiativ, rolltagande och dramaturgisk uppbyggnad. Begreppet dramatisk spänning används i kombination med de övriga fyra begreppen. Cecilias hantering av barnens initiativ delges i kombination med begreppen ovan.

#### *Pre-text som plats*

I inbjudan till den plats där hon och barnen redan befann sig använde Cecilia sin kroppsliga och verbala inlevelse för att beskriva sin upplevelse av grottan. Hon använde sig i berättandet av riktade undrande frågor om ”hur det var där” och ”vad som fanns där”. Cecilia skapade därigenom en kontakt mellan sig, barnen och innehållet. Barnen kunde bli delaktiga och aktiva och tillsammans med Cecilia föreställa sig och skapa upplevelse av platsen de var på.

#### *Samhandlingsinitiativ*

Cecilia tog berättande och gestaltande initiativ till en sång att sjunga för spindeln, ett spindelnät att fastna i, en sovande björn som de tyst skulle smyga sig förbi, vattenfall som de upplevde tillsammans och en krokodilbro att ta sig över. Både trasset i spindel nätet och smygandet förbi den sovande björnen skapade dramatisk spänning åt gruppen, med upplevelse av och inlevelse i händelseförloppet. Men efter att spindeln i början av äventyret var ett initiativ från barnen så bidrog resten av Cecilias samhandlingsinitiativ inte till något nytt rolltagande eller samhandlingsinitiativ från barnen.

Resterande tid i äventyret använde Cecilia sig som stigfinnare eller vägvisare av verbal dialog med barnen genom äventyret. Dialogen innehöll frågor som ”kommer ni loss?”, ”känner ni vattnet?”, ”vågar du gå över?” eller uppmaningar som ”smyg er förbi björnen”, ”kom med här” och kommentarer om exempelvis vattenfallet och krokodilerna nedanför bron.

#### *Rolltagande*

I början av äventyret låtsas-svarade Cecilia som spindel att den var nöjd efter deras sång, en slags avdramatisering av den utmanande arga spindeln. Efter krokodilbron förvandlade Cecilia sig till Häxa, enligt Cecilia i en impuls av att något behövde hända. I rolltagande och spänningsskapande samhandlingsinitiativ riktade Häxan undrande frågor till barnen om ”vilka de var?” och ”varför de kommit till hennes skog?”. Cecilias häx-dialog med barnen skapade ny delad dramatisk spänning och en öppning åt barnens rolltagande och samhandlingsinitiativ. Cecilia beskrev sig uppleva tidspress och avslutade äventyret under dialogen mellan barnen och häxan för att ansluta till resterande barngrupp för utevistelse.

#### *Dramaturgisk uppbyggnad*

Cecilias beskrivning av händelseförloppet med barnen visade på en spontan och helt improviserad lekaktivitet. Äventyret bestod av en sammanbunden kedja av händelser, med tematiken natur och djurmöten. Händelseförloppet byggdes upp av en inledning i grottan som placerade deltagarna i ett överenskommet delat fiktivt rum, för att därefter ta sig i väg i ett böljande händelseförlopp av fantasiupplevelser med vissa utmaningar.

Cecilias berättande i dialog med barnen om grottan i början stimulerade barnens initiativ, vilket ledde dem till ett första möte med en spindel. I delad dramatisk spänning och med ett barns rolltagande samhandlingsinitiativ om en missnöjd spindel etablerades en utmaning åt gruppen. Där uppstod en krock med Cecilias eget rolltagande som nöjd spindel, och barnets utmaning konkurrerades bort av Cecilias eget initiativ, i en slags avdramatisering av spindelmötet.

Därefter använde Cecilia sig som berättande stiftare för att skapa en upplevelse av att vara i ett vattenfall samt några spänningsskapande uppgifter åt barnen. De var ett trassligt spindel nät, en sovande björn och krokodilbro. Den magiska skogens häxa blev ett spänningsskapande möte och samtal som avslutning på fantasipromenaden.

### *Centrala estetiska strategier i Cecilias genomförande*

De estetiska strategier som aktualiserades i Cecilias genomförande var barnens grotta som inbjudan till delat berättande och gestaltande, berättande eller rolltagande samhandlingsinitiativ för barnens upplevelse eller som uppdrag åt barnen. Dramatisk spänning användes för de samhandlande uppdragen (exempelvis trassla sig ur spindel nätet, smyga förbi björnen, ta sig över krokodilbron). I dessa sekvenser beskrev Cecilia att barnen vara i inlevelse då de tog sig an och genomförde uppdragen.

De estetiska strategier som aktualiserades avseende barnens initiativ var grottan som inbjudan och berättande samhandlingsinitiativ med nyfikna riktade frågor, för delat berättande. Här beskrevs barnen ge förslag in i berättandet om grottan och ta initiativ till en delad upplevelse, inlevelse och spindelutmaning. Vidare visade Cecilias beskrivning av häxmötet, i dramatisk spänning samt undrande riktade frågor ("vilka är ni?", "vad gör ni är i min skog?"), att barnen verbalt fick rum för sina improviserade svar till häxan.

### **7.2.3. Lek i hemvrån och ett äventyr**

Nästa beskrivning är Saras, hon som använt sin lek- och berättarförmåga ihop med småsyskon för att senare ta upp det i arbete med äldre förskolebarn. Denna gång blev hon utmanad av att barnen var i åldern 1–3 år. Situationen Sara beskrev uppstod då hon gick in i lekrummets hemvrå för att se om hon kunde delta då fyra-fem barn lekte olika hemsysslor. Sara beskrev sin tanke med deltagandet i hemvrån och affärsäventyret som ett sätt att stimulera barnen till att delta i varandras handlingar.

#### *Hemvrå- och affärsäventyr*

Sara gick in i lekrummets hemvrå för att delta i barnens lek, och uppfattade initialt barnens handlingar som separata från varandra. Sara gick in i leken och mötte de låtsas-ätande barnen i de separata handlingarna och levde med i dem. Därefter agerade Sara länk mellan ett barn som låtsas-lagade och de barn som låtsas-ät genom att ställa nyfikna frågor som: "vad lagar du?" "får vi smaka?" och kroppsligen visa och verbalt fråga: "vad vill du ha, fisk eller ägg?". Saras kombinerade kroppsliga och verbala frågor och initiativ skapade kontakt mellan barnen om vad som pågick vid spisen och vid bordet och byggde ut handlingarna. Sara följde sina impulser i stunden, exempelvis när de ätit ägg sträckte Sara fram ett låtsas-papper och barnen låtsas-torkade bordet. Tillika svarade hon an på barnens initiativ, exempelvis när ett ägg och därefter en tårta låtsas-tappades ner på golvet eller när barn åt tårta och fisk i kombination! Sara fängade upp initiativen genom att låtsas-oja sig över ägg och tårta på golvet och låtsas-kladd på strumporna. Tillsammans gladdes de åt de tokiga kombinationerna tårta och fisk samt att Sara låtsas-torkade golvet och strumporna efter det som hamnat där. Här beskrev Sara sin upplevelse av att leken hamnat i stå, den var rolig i sig för barnen men tog sig inte vidare.



När ett barn återupprepat gett sig i väg för att handla och ställa in i köksskåpet då låtsas-maten tog slut, fångade Sara upp det initiativet och undrade nyfiket om inte alla barn skulle åka och handla. Sara föreslog att de skulle åka buss till affären och barnen var med på idén. Väl vid bussen förvandlade Sara sig till busschaufför, för att därefter lämna över möjligheten att vara busschaufför åt något barn. Under gemensam sång (om buss och chaufför) stöttade Sara förflyttningen av rollen som chaufför mellan de barn som ville vara chaufför. När de efter bussturen tillsammans handlat låtsas-varor och hungriga skulle hem öppnade Sara för möjligheten åt barnen att bestämma vägen hem genom frågor: ”hur tar vi oss hem” och ”vilken väg tar vi?”. Ett barn tog initiativ till en hemväg igenom en lång tygtunnel. Liksom vid bussturen, med sång och chaufförbyte, fick tunnelkrypandet en repetitiv karaktär, där Sara följde gruppens gemensamma lust till att göra tunnelmomentet flera gånger. Tunneln gav Sara en impuls att skapa spänning, detta genom att låtsas-förändra vädret. Genom att Sara skakade på tunneltyget och gjorde åskljud med rösten, fick de barn som ville en ny variant av tunnelkrypning, barnen fick uppleva åskoväder i tunneln. Därefter följde Sara en impuls att avsluta tunnellen genom att vara låtsas-hungrig, detta för att fortsätta hemfärden till hemvrån där det gemensamma äventyret avslutades.

För Sara blev det en ny erfarenhet att arbeta med barn i åldern 1–3. Hon såg, i vårt efterföljande samtal, vuxenmedverkan i lek som betydelsefull för att tillsammanslek mellan små barn skulle ske. Dels för att hålla tillsammansleken vid liv en stund, dels som lärande av samspel för de deltagande barnen.

### *Sammanfattning av genomförandet i Saras undervisning i lek*

I Saras beskrivning av lekundervisningen med barnen använde hon barnens individuella handlingar för att skapa delad lek. Genom ett barns handling bjöd hon in till affärsäventyret. Vidare använde Sara egen inlevelse, frågor och rolltagande för att skapa spänning och händelser i äventyret, vilket visas i punkterna nedan:

- nyttjade barns pågående handlingar som inbjudan till gemensam lek
- improviserade ett händelseförlopp
- använde sig som vägvisare, busschaufför och åskmakare
- tog initiativ till handlingar, rolltagande och spänning i processen
- använde sin inlevelse samt nyfikna frågor och riktade undrande frågor kring innehållet i leken

Ovan angivna punkter sammanfattar Saras använda dramaverktyg i processen. För att visa hur hon hanterade barnens initiativ i processen utgör nedanstående punkt en beskrivning av det:

- barnens handlingar och initiativ möttes av bekräftande initiativ

Nu går jag över till att analysera Saras genomförande i hemvrå- och affärsäventyret med barnen.

#### **7.2.4. Analys av Saras genomförande avseende de estetiska strategier som framträder**

Här analyseras Saras genomförande avseende de estetiska strategier som framträder. Analysen görs utifrån begreppen pre-text, samhandlingsinitiativ, rolltagande och dramaturgisk uppbyggnad. Begreppet dramatisk spänning används i kombination med de övriga fyra begreppen. Saras hantering av barnens initiativ delges i kombination med begreppen ovan.

#### *Pre-text som handling*

Sara använde sig initialt av inlevelse i kroppslig och verbal dialog med nyfikna riktade frågor i hemvrån. Det etablerade en kontakt mellan henne och barnen då de möttes i handling, därifrån skapade Sara gemensamma handlingar i pågående lek. Vad gäller erbjudandet in i det delade affärs-äventyret, etablerade Sara verbalt ett barns handling som ett möjligt mål för en gemensam tur till affären, vilket samtliga barn svarade ja till. De avbröt hemsysslorna, gick ut ur hemvrån för att gemensamt ta sig till affären.

### *Samhandlingsinitiativ*

Då Sara kom in i hemvrån pågick lek där av olika slag. Hon skapade kontakt och deltog i barnens sysslor vid matbordet. Härifrån utspelade sig ömsesidiga handlingar kring bordet och genom Saras initiativ med barnet vid spisen där mat lagades.

Sara beskrev att ett barn tog sig in och ut ur hemvrån med varor ”från affären”. I en ingivelse hos Sara, hon beskrev det som att det behövde hända något, skapades erbjudandet om att alla barn kunde följa med för att handla varor i affären.

Väl ute ur hemvrån och på väg till affären föreslog Sara att de skulle ta sig dit med bussen, en impuls hon fick av att det i lekrummet framför dem stod en låtsas-buss. Efter busstur och affärsbesök, där de hämtade leksaker som kunde användas i hemvrån, skulle de hem.

Efter en stunds repetitivt tunnelkrypande fick Sara en impuls att något behövde ske. Här skapade hon, efter att hon först deltagit i tunnelkrypandet, ett oväder runt om tunneln. Med röstligt åskande och rörelse i tunneltyget skapades dramatisk spänning, och en eventuell vilja att avsluta tunnelkrypandet för driv framåt i händelseförloppet. Därefter blir Sara ”väldigt hungrig” och manar på barnen att följa med henne hem för att äta i hemvrån.

### *Rolltagande*

Sara använde sig själv som ledare för affäräventyret, som en vägvisare. I det att hon bjöd in alla barn i bussen tog hon själv rollen som busschaufför. Detta och en sång om buss och busschaufför verkade stimulera till upplevelse av och delaktighet i bussturen, och till flera barns rolltagande. Sara lämnade över chaufförsrollen åt ett barn i taget genom individens frivilliga val att pröva rollen. Det skedde under gemensam bussfärd och sång till affären.

### *Dramaturgisk uppbyggnad*

I början av leken i hemvrån uppstod i samhandling ett kort händelseförlopp där Sara ställde frågor som ”vad lagar du?” och ”vad vill du äta, fisk eller ägg?”. Händelseförloppet gick vidare med att barnen åt maten i konstiga kombinationer, för att på ett barns initiativ övergå i utmaningen att ägg och tårta hamnade på golvet. I samspelet med Sara utvecklade barnen sina egna handlingar och bjöds in att delta i varandras handlingar.

Saras beskrivning av genomförandet av affärsturen med barnen visade på en spontant uppkommen idé och en helt improviserad lekaktivitet, med ett givet mål - affären. Äventyret hade strukturen av en sammanhållen tråd för ditresa och hemgång i affärsturen. Händelseförloppet byggdes upp av en busstur som i frivilligt rolltagande och sång förde gruppen av barn ända fram till affären. Efter besöket i affären fick gruppen i uppdrag av Sara att finna vägen hem. Ett barn tog initiativ till att ta sig genom en tunnel och hem. Under tunnelkrypandet skapade Sara en spänningshöjande utmaning åt barnen i ett åskväder som både lät och ändrade tunnelns karaktär. Som övergång från tunnelkrypande till en avslutning i hemvrån, låtsades Sara bli hungrig och fick med sig barnen hem.

### *Centrala estetiska strategier i Saras genomförande*

De estetiska strategierna som aktualiserades i Saras genomförande var kroppsspråk och inlevelse i barnens handlingar, berättande-, gestaltande- eller rolltagande samhandlingsinitiativ samt nyfikna och undrande riktade frågor, för barnens delade upplevelse och samhandlingar.

De estetiska strategier som aktualiserades avseende barnens initiativ var i Saras beskrivning hennes kroppsspråk och inlevelse i barnens handlingar och hennes samhandlingsinitiativ i hemvrån. Här delades ett händelseförlopp där Saras och barnens initiativ vävdes samman, delar skedde i dramatisk spänning (exemplet ägg och tårta på golvet) i mellanrummet mellan fantasi och verklighet.

Sara tog rollen som busschaufför vilken även användes som erbjudande åt barnen. Individuellt erbjöds de att bli chaufför under en del av bussfärden och i annat fall att vara passagerare under hela. Inför hemfärden från affären beskrev Sara att hon använde en fråga, en vad jag förstår som undrande riktad fråga ("hur tar vi oss hem"/"vilken väg tar vi?"). Frågan om fortsatt händelseförlopp fick svar, då ett barns förslag blev alla barns, och Saras, repetitiva tunnelkrypande.

### 7.2.5. Lek med mig i min magiska värld

Nästa beskrivning av ett lekäventyr är Ulrikas. Aktiviteten som Ulrika planerade byggde på en för barnen välkänd saga som de i bokform tidigare mött i klassisk och modern tappning. Ulrika hade en relation till barnen sedan tidigare som en person med magiska krafter. Detta blev ingången till Ulrikas dramalek med sex förskolebarn i åldrarna 4–6 år. För Ulrika gick den förberedda aktiviteten med barnen ut på att varje individ skulle känna sig behövd i processen.

#### *Min magiska värld*

Ulrika bjöd in barnen till "låtsasvärlden där allt är möjligt" och fick klartecken från dem att de ville med. Genom att be barnen hitta den magiska porten till låtsasvärlden möjliggjorde hon för barnen att bli aktiva och delaktiga från start. I början av äventyret målade Ulrika verbalt och kroppsligt upp platsen där de hamnat, hon synliggjorde, styrde, riktade och inspirerade med sin röst och kroppsrörelser vilket medförde att barnen härmade hennes gestaltande. Tillsammans var de exempelvis magiska träd som vajade i vinden. Genom frågor sökte hon skapa dialog om platsen och det som fanns där, och barnen låtsas-upptäckte fåglar som ledde till att de alla blev flygande.

Därefter låtsades Ulrika se tre syskon i olika storlek: "som var hungriga, så hungriga!", vilket hon synliggjorde med kropp, röst och mimik. Den av Ulrika valda berättelsen, Bockarna Bruse – känd för barnen sedan innan, växte fram genom ett interaktivt berättande ihop med barnen. I sin ambition att skapa delaktighet och utrymme åt barnens initiativ använde Ulrika undrande och riktade frågor som: "hur såg det ut och hur kändes det att vara så hungrig?" eller undrande och öppna frågor som "hur gör vi nu?" eller "vad händer då?".

Då barnen efter hand kände igen berättelsens karaktärer och innehåll uppfattade Ulrika att barnen tog mer initiativ. Initiativen följde delvis grundberättelsen och delvis var de nya; exempelvis erbjöd sig ett barn vara trollet, utan att något troll varit omnämnt, och i stället för att äta gräs ville bockarna ha pannkakor att äta. De föreslog även att Ulrika, i roll som en av bockarna, skulle försöka bli vän med trollet enligt följande scenario (samtal med Ulrika 2022-04-02):

Barnen: Ja, Ulrika, vi klarade det, nu är det bara du som är stora bocken kvar!

Ulrika: Och nej, är det min tur, jag vet inte om jag vågar?

I vårt samtal berättade Ulrika vidare:

Och då bryter jag ju lite normer, dels från sagan och dels från att vara stor och stark och...

Ulrika: nej, men jag vet inte om jag vågar!?

Ett barn: Jo, du är stor och modig, du vågar!

Ulrika: Ja, okej, jag kanske vågar, men då behöver jag nog eran hjälp!

Ett barn: Ja, det är ingen fara, jag kan smyga över och hjälpa dig!

Hon fortsatte berätta om sekvensen:

Så återigen det hära: det är ett problem, men vi vill hjälpa Ulrika! Vi klarar det här! Och det där barnet... kryper över, och sitter lite på bron, och sträcker sin hand. Så jag ska då ta dennes hand... Och så tar jag handen och vi börjar försiktigt gå över bron [...] Och jag klampar tyst över bron och det ser ut att gå bra. Tills man hör:

Trollet: vem är det som klampar på min bro?

Då vaknar trollet, för nu följer vi sagan här! Och nu ska det hända någonting. Varpå barnet som hjälper mig blir rädd och hoppar över. Och då stannar jag kvar på bron. Jag blev ju själv mitt på...

Ulrika: Och hjälp!! Jag undrar, vad ska jag göra nu? Oj, oj, oj!

Hon fortsätter att berätta:

Och jag liksom försöker nästan krympa ner fast jag är den stora bocken, så jag har ju ändå kvar min röst, men den börjar att svaja. Och du får bli kompis, ropar dom!

Ulrika: Och bli kompis? Hur gör jag då?

Trollet: äum, ja trollet kanske är hungrig! Den kanske vill följa med och äta. Du kanske kan fråga mig om trollet vill följa med och äta.

Ulrika: Okej!

Här fortsatte Ulrika att berätta om sekvensen:

Och så byter vi tillbaka till karaktären, så man ser hela det här ansiktsuttrycket och den rynkar och ögonbrynen... Den är inne i rollen! Så den kan gå ut (min anmärkning ur roll) och så gick den in igen när den hade kommit med ett förslag.

Och jag frågar då trollet om den vill följa med. Och det ville den, OM den fick jag äta glass. Ja, det är klart att det finns glass där det finns pannkakor!! Och jag sträcker då ut min hand för att visa att det är så man hjälps åt, att man blir vänner. Och trollet kommer upp på bron, och så får den trollet då gå före mig över bron till de andra och då utbrister de liksom "hurra vi klarade det, vi löste problemet!!" (samtal med Ulrika 2022-04-02)

Ihop med barnen använde Ulrika sig själv som berättare i dialog med barnen för att pröva deras initiativ. Äventyret innebar problemlösning i att ta sig över ån – där barnen byggde en bro, att ta sig över bron utan att väcka trollet och att hantera situationen då trollet vaknat.

I situationen där syskonen skulle över bron, tog ett av barnen rollen som troll, övriga gick tillsammans med Ulrika över som lilla- och mellanbock. Därefter lät barnen Ulrika få uppdraget att själv agera stora bocken. Händelseförloppet drevs av Ulrikas frågor till barnen som kunde föra dramat vidare genom kroppsliga och verbala initiativ, så som: "håll min hand", "du får bli kompis med trollet!" samt "trollet kanske också är hungrig och kan bjudas med". Processen innebar även förhandlingar om berättelsens innehåll: "våra bockar äter pannkakor" samt förhandlingar relaterat till verklighetens regler: "får vi använda kuddarna till att bygga med?". Ulrika kommenterade dramaäventyret, utifrån vad hon uppfattade att det gav barnen, på följande sätt:

Jag ser ju också hur just en sån här dramaövning kan ge så mycket på olika plan. De har absolut inte lärt sig att räkna eller skriva bokstäver, men de har lärt sig något så mycket mer, liksom social kompetens och förståelse för andra och sig själv liksom... (Ulrika i samtal 2022-04-02)

Barn med olika (förväntad) lekförmåga blev inbjudna i syfte att stöttas och utmanas vidare i och genom lekprocessen. Hon fick hantera barn som deltog på golvet, med varierad lekförmåga, och barn

som strax valde att sitta vid sidan av i en soffa. De barn som valde att sitta vid sidan av denna gång höll hon parallellt fokus på i syfte att hålla kvar deras intresse i berättandet som skedde i rummet framför dem. Farhågan i det fallet var att barnen i soffan skulle tröttna och börja leka något annat vid sidan av och därigenom distrahera övriga barn från den gemensamma aktiviteten. Hon berättade hur följande situation uppstod när Ulrika som bock var i nöd på bron (samtal med Ulrika 2022-04-02):

Barn 1: Ja, det är ingen fara, jag kan smyga över och hjälpa dig!

Ulrika fortsätter i vårt samtal att berätta om situationen:

Så återigen det hära: det är ett problem, men vi vill hjälpa Ulrika! Vi klarar det här! Och det där barnet... kryper över, och sitter lite på bron, och sträcker sin hand. Så jag ska då ta dennes hand... Och då får jag höra från soffan ett utav det här barnet som gick iväg först som inte tycker om nya saker så här: "Ja ja, handen och hjälpa Ulrika!" (samtal med Ulrika 2022-04-02)

Ulrika svarade barnet i soffan och fortsatte i vårt samtal att berätta om sekvensen:

Jaha, ja, jag tar handen... jag får ju liksom ändå lite feedback därifrån. Den tycker att jamen ta handen nu då du får ju hjälp! Jamen ber man om hjälp, ska man ta den! (Samtal med Ulrika 2022-04-02)

Ulrika fick denna gång bekräftelse på att deltagandet kunde ske på vitt skilda sätt i gruppen, men med fokus på samma innehåll. Det som några barn levandegjorde på golvet såg ut att engagera de barn som satt i soffan och kunde följa händelseförloppet. Därav hanterade hon samtidigt de som i handling ville driva händelseförloppet och hitta på nytt, samt de som från sidan följde och delvis kom med verbala initiativ.

Hon var beredd på att samspelet, motivationen och deltagandet hos barnen kunde förändras snabbt, utan att veta på vilket sätt. Inför oväntade vändningar i processen beskrev hon sig vara förberedd på att återetablera barnens motivation och fokus genom att skapa spänning eller magi åt dem. Hon visste att innehållet behövde fånga intresset och att något spänningsmoment eventuellt behövde föras in, för motivationen att vara kvar i den gemensamma processen.

Som avslutning på hela äventyret delade Ulrika med sig av sin magi genom frivillig låtsas-strössling av magi över varje barn som ville få den kraften med sig in i verkligheten. Ulrikas låtsas-strössling förde dem in i ett samtal om vad de varit med om, hur det hade känts, om det varit kul, svårt och så vidare. Som initiativ från ett barn kom samtalet även in på möjligheterna att byta ut bockarna mot annat i nästa lek tillsammans. Barnen fortsatte på egen hand att leka äventyret på nytt.

### *Sammanfattning av genomförandet i Ulrikas undervisning i lek*

I Ulrikas dramalek använde hon sig av en förberedd dramaaktivitet med en för barnen bekant saga. Ulrika bjöd in till en fiktiv plats och använde egen inlevelse, berättande med frågor och rolltagande för att skapa spänning och händelser i äventyret, vilket visas i punkterna nedan:

- använde en magisk värld och kända karaktärer som inbjudan i dramalek
- händelseförloppet skapades utifrån vald berättelseram
- använde sig som vägvisare och i karaktär som bockarna bruse
- använde ur-rollfunktion för förhandling om innehållet
- tog initiativ till rolltagande och dramatisk spänning i processen
- använde sig i berättandet av nyfikna frågor och riktade undrande frågor kring innehållet i processen

Ovan angivna punkter sammanfattar Ulrikas använda dramaverktyg i processen. För att visa hur hon hanterade barnens initiativ i processen utgör nedanstående punkt en beskrivning av det:

- barnens inlevelse, rolltagande och samhandlingsinitiativ möttes av bekräftande initiativ och med spänningsskapande motstånd

Nu går jag över till att analysera Ulrikas genomförande i den magiska världen med barnen.

### **7.2.6. Analys av Ulrikas genomförande avseende de estetiska strategier som framträder**

Här analyseras Ulrikas genomförande avseende de estetiska strategier som framträder. Analysen görs utifrån begreppen pre-text, samhandlingsinitiativ, rolltagande och dramaturgisk uppbyggnad. Begreppet dramatisk spänning används i kombination med de övriga fyra begreppen. Ulrikas bemötande av barnens initiativ delges i kombination med begreppen ovan.

#### *Pre-text som plats*

Som inbjudan till dramalek med barnen använde Ulrika sig själv som *en med magiska krafter* och därigenom meningserbjudandet om att få följa med in i hennes magiska värld. Vilket barnen gärna ville. I Ulrikas inbjudan till låtsasvärlden, fick barnen, med inbyggd dramatisk spänning, i uppdrag att hitta portalen in till världen vilket aktiverade barnen till delaktighet och inlevelse.

Vad gäller etableringen av bockarna bruse, förde Ulrika in karaktärerna genom att låtsas-se tre hungriga syskon i den magiska världen. Vilket gjorde att barnen själva upptäckte vilka karaktärerna var.

#### *Samhandlingsinitiativ*

Avseende den magiska platsen använde Ulrika sin inlevelse i kroppslig och röstlig gestaltning i syfte att aktivera barnen till delaktighet i gestaltningen och ta egna initiativ till ”vad de såg” eller ”visste fanns” på platsen. Barnen kom med verbala förslag och Ulrika bekräftade verbalt och genomförde förslagen med kroppen, vilket fick barnen att även använda sina kroppar för gestaltning av magiska skogen och sådant som bodde där.

Genom Ulrikas kroppsliga etablering av de ingående karaktärerna och av deras hunger i kombination med frågor till barnen om att känna hunger aktiverades barnen. Det skedde även genom att de kände igen de av barnen välbekanta bockarna bruse. I dialog om vad syskonen var hungriga på och att det bestämdes av barnen, tog ett av barnen initiativ till att bygga en bro av material som fanns tillgängligt i rummet.

#### *Rolltagande*

Ulrika använde sitt rolltagande som bock för dialog med barnen och möjlighet till grupproll tillsammans med barnen. Förutom att ett barn gick i roll som troll så ville resten av barnen gå över bron som bockar, ihop med Ulrika. I roll koordinerade Ulrika initiativ i den gemensamma fiktiva processen. Det skedde företrädesvis i övergången över bron, då barnen i grupproll tog sig över och ett barn var troll, samt då stora bocken råkade bli ensam på bron och hjälptes över av de andra bockarna. I detta skede aktiverades även ett av barnen i soffan med en puffande kommentar åt den rädda stora bocken.

#### *Ur-rollfunktion för förhandling*

Vid ett tillfälle, när ett barn var i roll som troll och resten bockar, blev barnen oense om vad bockarna egentligen äter, och gick in i ett förhandlingsläge, ur roll. Ulrika lyssnade, och ur roll förde hon in den

fiktiva världens möjligheter att skapa nytt om alla vill det. Barnen enades och rollerna som troll och bockar återtog och händelseförloppet drevs vidare i samverkan med varandra.

### *Dramaturgisk uppbyggnad*

Då den inledande delen i magiska skogen var över och dramaleken gick över i att handla om de hungriga syskonen fick fortsättningen en mer klassisk sagouppbyggnad. Händelseförloppet innehöll ett kollektivt givet mål, maten på andra sidan bron, som till slut nåddes efter utmaningen med trollet och bockarnas rädsla vid bron.

I mötet med trollet skapade den dramatiska spänningen ett nytt läge. Barnen som agerat ihop med Ulrika ställde sig nu i stället på andra sidan av bron och hjälpte därifrån den sista bocken Ulrika över bron. I den sekvensen skapade Ulrika spänning och hinder genom att inte våga gå över som bock. Bockbarnen på andra sidan hjälpte den rädda, stora bocken verbalt och med handräckning. Här uppstod en dialog mellan bockbarnen, stora bocken på bron och trollet. Problemsituationen som uppstod skapade ett alternativt slut på sagan, där trollet själv bjöd med sig att äta med bockarna på andra sidan bron i stället för att ta den rädda bocken.

Barnen svarade individuellt och kollektivt an på varandras erbjudanden i processen, och med fullt allvar i fiktionen och med riktade samhandlingar drev de processen tillsammans.

### *Centrala estetiska strategier i Ulrikas genomförande*

De estetiska strategier som aktualiserades i Ulrikas genomförande var den magiska platsen som inbjudan till delat berättande och gestaltande samt frågor. Vidare användes berättande och rolltagande samhandlingsinitiativ samt påståenden och frågor som erbjudanden i händelseförloppet. Erbjudandena skapade rum för barnens berättande, kollektivt eller individuellt rolltagande som samhandlingsinitiativ.

De estetiska strategier som aktualiserade barnens initiativ var Ulrikas berättande om och i den magiska världen, gestaltande samhandlingsinitiativ och nyfikna riktade frågor i den magiska världen. Barnen beskrevs ge förslag in i berättandet och för kollektivt gestaltande i den delade magiska skogen. Vidare visade Ulrikas beskrivning att hennes etablering av bockarna bruse och fortsatta rolltagande samhandlingsinitiativ öppnade för barnens egna rolltagande- och samhandlande initiativ (exempelvis att bygga bron, bli bock eller troll). Vidare att rolltagande samhandlingar samt påståenden och undrande riktade frågor ("jag vågar inte" "hur ska jag göra?") aktiverade barnens rolltagande samhandlingsinitiativ. Ulrika använde rolltagandet på bron som reflexiv samhandling. Kollektiv reflektion i rollhandlingen användes för att hantera den utmanande bro-situation.

## **7.2.7. Vi går från verklighet till fantasi**

Den sista berättelsen är Vivians, hon som började leka med barn först efter att ha mött dramadidaktiska verktyg i förskolläraryrket. Vivian upplevde, i förskolebarnens lek, ett behov i verksamheten av att stimulera barnens fantasi och föreställningsförmåga. Hon valde att utgå från en gemensam verklighetsupplevelse för ett fantasiäventyr vid fyra tillfällen tillsammans med sex till sju förskolebarn i åldern 4–6 år. För henne gick aktiviteten ut på att öva barnen att använda sin fantasi.

### *Havsäventyret*

Äventyret startade utmed vägen ner till havet, en välbekant sträcka men denna gång på låtsas. Vivian använde sin inlevelse i kropp och röst för att få barnen att gå med på låtsas-vägen ner till havet. För att aktivera barnen fick de ge verbala förslag på vad som syntes och hördes utmed vägen. Hon arbetade genomgående med aktiverande frågor så som: "hur lät den?", "hur rörde den sig?", "kan vi en sång om den?", "vad gör vi med den?" samt "hur tar vi oss ner idag?". Alla barnens svar prövade man att



gestalta och uppleva tillsammans. Att Vivian bjöd in barnen vid flera tillfällen öppnade för barnens initiativ att föra berättelsen om vägen vidare. Förslagen prövades så som barnen presenterade dem, och några förslag hanterade Vivian med ett påbyggt initiativ. Exempelvis vid förslaget: ”det kommer en buss!” reagerade Vivian med ”den åker jag med! Någon mer som ska med?”. På så sätt tog några barn bussen, någon åkte motorcykel och några sprang ner till havet.

Vid havet samlades alla för att därefter bjudas med i det av Vivian planerade äventyret - att hitta en skatt nere i havet. För Vivian innebar äventyret att utifrån sina förberedda hållpunkter – dyka ner, komma till ett hus (vems?), att med karta leta efter en skatt (var är den?), hitta den och sedan ta sig hem (hur-) – leda gruppen av barn i ett gemensamt berättande. Ett av barnen meddelade att det väntar på stranden medan de andra skulle dyka ner i havet. Vivian bestämde sig för att lita på att äventyret trots ”en utbrytning” skulle hålla ihop gruppen. Vivian gjorde avvägningen i stunden att respektera barnets beslut, vilket senare, vid andra tillfället i processen, skapade ett initiativ från barnet då övriga skulle tillbaka från havsbotten igen.

Väl i låtsas-vattnet kom barnen på att ingen av dem kunde andas under vattnet, och då låtsas-såg Vivian en svart stuga lite längre fram på havets botten. När hon frågade barnen ”vem kan bo där?” så svarade ett barn: ”det gör jag!”. Alla fick då träffa sjöjungfrun som barnet låtsades vara, vilken kunde hjälpa barnen med en magisk dryck för att kunna andas under vattnet. Sjöjungfrun gav dem råd om en fortsatt väg för att hitta skatten utifrån deras medhavda karta. De gav sig av och letade sig fram, väl framme vid skatten förvandlade sig ett annat barn till en ”vattenräv” som vaktade skattkistan. Vattenräven lät barnen veta att det behövdes en nyckel för att få upp kistan. Vivian undrade högt hur de skulle få tag på den, och då kom ett barn på att den hade en nyckel i fickan som kunde prövas i kistan. Då nyckeln passade lät räven barnen vara med och dela skatten med den. Barnen låtsades att skatten var vackra och värdefulla stenar och smycken som de satte på sig och visade för varandra.

Då det var läge att ta sig hem, låtsades Vivian att hon hörde ett ljud som kom närmare. Vid andra tillfället med barnen kom ett initiativ från ett av barnen om att den såg en båt som kom över dem i vattnet, och följande utspelade sig:

Barn 1: men jag ser en båt kommer över oss!

Vivian: en båt. Jaha, ja, men tänk om det är Piraterna som ska ta skatten från oss?

Nej, säger [det barn] som satt på stranden och sola för det gjorde [det barnet] även den gången,

Barn 2: nej, det är jag som kommer.

Vivian: Jaha!!

Barn 2: Ja, jag tänkte att så ni slipper simma till stranden så kan ni få åka båt med mig tillbaka till stranden nu.

Vivian: Jamen åh, hur ska vi komma upp i båten?

Barn 2: Jamen jag hissar ner en kätting till er! (samtal med Vivian 2022–06–13)

I samtalet fortsatte Vivian att berätta:

Ja, [barnet] skicka ner och alla skulle klättra upp och det var liksom, [barnet] tog över det guidande ledarskapet på något sätt, eller berättarrollen lite grann, berättade hur de skulle göra, hur det skulle se ut när de klättrade över båtkanten ... Att de var tvungna att ha på sig flytväst där och så ... Ja, jag försöker bara hänga med i det. (samtal med Vivian 2022–06–13)

Alla inblandade barn nappade på idén och ville komma upp i båten. Kapten på båten, barnet, anvisade dem båtens badstege och en kätting att hala sig upp i båten med. Väl uppe delade kapten som sagt ut



flytvästar att spänna fast. Därefter gick turen hem till stranden, alla bytte om till sina kläder som låg kvar på stranden och skyndande sig hem till förskolan.

Vivian såg barnen använda egna erfarenheter från verkligheten för att beskriva händelser under vattnet. Ett exempel på det var när de alla låtsas-simmade under vattnet och ett barn beskrev: ”kroppen känns så lätt, armarna blir som gummi.” (samtal med Vivian 2022-06-13)

Ett annat exempel var att sjöjungfrun vid de första låtsas-besöken under vattnet behövde ge samtliga besökare en magisk dryck för att de skulle kunna andas under vattnet. Vid tillfället då alla barn var förvandlade till sjöjungfrur kom ett barn på att Vivian som fortfarande var människa behövde en magisk dryck för att andas under vattnet.

I efterföljande bildskapande fick barnen möjlighet att måla och rita vad de fastnat för i det gemensamma äventyret. Som efterbearbetning höll Vivian i samband med skapandet av bilder en reflektion med barnen kring det gemensamma äventyret. Bilderna och samtalen skapade initiativ till tre fortsatta tillfällen, bland annat syntes då sjöjungfrun vara intressant för alla barn.

Efter att ha lett barnen genom äventyret vid tre tillfällen valde Vivian att lägga in en utmaning, då hon förstått att sjöjungfrun i äventyret fångat barnens intresse. I syfte att låta fler barn agera den till synes attraktiva rollen som sjöjungfru, placerade hon in en sjöjungfru-by vid det fjärde tillfället. På så sätt fick alla barn chans att bli sjöjungfru och bestämma förutsättningar åt sin karaktär. Vid det tillfället var det tydligt barnen, i sjöjungfrugestalt, som förde händelseförloppet vidare i den gemensamt skapade berättelsen.

### *Sammanfattning av genomförandet i Vivians undervisning i lek*

I Vivians dramalek använde hon sig av en förberedd dramaaktivitet med planerade hållpunkter som berättelseram. Som inbjudan till havsäventyret använde hon en låtsas-promenad utmed vägen ner till havet. Vivian använde egen inlevelse, berättande och frågor för att skapa spänning och händelser i äventyret, vilket visas i punkterna nedan:

- nyttjade en välbekant plats i verkligheten som inbjudan i dramalek
- händelseförloppet skapades med förberedda hållpunkter
- använde sig i berättandet av nyfikna frågor och riktade undrande frågor kring innehållet i processen
- använde sig själv som vägvisare och medaktör
- tog initiativ till handlingar, rolltagande och spänning i processen

Ovan angivna punkter sammanfattar Ulrikas använda dramaverktyg i processen. För att visa hur hon hanterade barnens initiativ i processen utgör nedanstående punkt en beskrivning av det:

- barnens samhandlingsinitiativ möttes av bekräftande initiativ och vidare frågor

Nu går jag över till att analysera Vivian genomförande av havsäventyret med barnen.

### **7.2.8. Analys av Vivians genomförande avseende de estetiska strategier som framträder**

Här analyseras Vivians genomförande avseende de estetiska strategier som framträder. Analysen görs utifrån begreppen pre-text, samhandlingsinitiativ, rolltagande och dramaturgisk uppbyggnad.

Begreppet dramatisk spänning används i kombination med de övriga fyra begreppen. Studentens hantering av barnens initiativ vävs samman med de övriga strategierna.

#### *Pre-text som plats*

Som inbjudan till dramalek med barnen använde Vivian vägen ner till havet, där barnen bodde. Hon erbjöd barnen att följa med henne på en låtsaspromenad på vägen för att upptäcka vad som fanns där utmed vägen just denna dag.

Vad gäller havsäventyret blev det ett erbjudande först då de kommit ner till stranden, då Vivian berättade om en skatt på havsbotten som hon gärna ville hitta till.

### *Samhandlingsinitiativ*

I början av äventyret satte Vivian verkligheten i spel i sitt erbjudande om en delad fiktion. Genom Vivians berättande och i gemensam kroppslig och röstlig gestaltning av barnens förslag i fiktionen aktiverades upplevelsen av den fiktiva varianten av den verkliga platsen. Gestaltningen av vägen ner till havet innehöll både verklighetsnära och fantasifulla förslag och alla användes för kollektiv gestaltning. Vidare när de kommit till stranden och Vivian berättade om en skatt på havets botten erbjöds barnen att delta i ett helt fiktivt äventyr.

Vivian använde en guidande dialog för att i nära kontakt med barnen låta kroppsliga och verbala initiativ vävas in. På samma sätt skapade Vivian dramatisk spänning i havsäventyret, via frågor som ”vem bor här?”, ”hur ska vi göra nu när kistan är låst?” eller ”vad är det som låter?”. Erbjudandena, via frågor, öppnade för barns rolltagande, problemlösning och samhandlingsinitiativ i processen. Vivian märkte hur barnen använde kunskaper från verkligheten för fantasifulla lösningar i sin upplevelse av fiktionen, så som att de inte kunde andas och fick en magisk dryck. Individer i gruppen kom med förslag i äventyret och eftersom de övriga svarade an på initiativen drev det processen vidare.

### *Rolltagande*

Barnens initiativ användes genom hela äventyret i dialogiskt samspel med Vivian som vägvisare och medaktör, vilket gav utrymme åt barnens individuella rolltagande och samhandlingsinitiativ åt gruppen. Exempelvis blev ett av barnen sjöjungfru och hjälpte dem på väg mot skatten, ett barn blev vattenräv som beskyddade skattkistan, vidare hittade ett barn kistnyckeln i fickan. Vid ett tillfälle då de skulle ta sig hem, efter att ha hittat skattkistan, öppnat den och delat innehållet, skapades genom ett barns samhandlingsinitiativ ett kollektivt rolltagande under ledning av det barn som tagit initiativet. Barnet gick in i fiktionen, som båtsinnehavare och kapten, och drev processen vidare genom båtfärden hem samt ledde hela gruppen med barn och Vivian som passagerare.

### *Dramaturgisk uppbyggnad*

Då den inledande delen med promenaden ner till stranden och havet var gjord övergick dramaleken i havsäventyret. Händelseförloppet hade en klassisk uppbyggnad där uppdraget med kollektivt givet mål att hitta skatten etablerades i början. Därefter byggdes händelseförloppet upp av att med utmaningar och hinder på vägen nå målet och få ta del av skatten.

Det blev ett improviserat äventyr utifrån Vivians förberedda hållpunkter där barnen gavs möjligheter till initiativ, rolltagande och problemlösning. Möjligheterna skapades genom att Vivian som vägvisare och medaktör ställde frågor och följdfrågor in i den delade fiktionen. Vivian beskrev att de förberedda hållpunkterna skapade en cirkulär rörelse för äventyret och ett naturligt slut, då de kom hem igen.

För den längre processen såg Vivian betydelsen av en gemensamt skapad berättelse där gruppen kunde använda den repetitivt med påvisade möjligheter till nya förslag från henne eller något barn. Dels skapade ett av barnen en båtfärd hem vid det andra tillfället. Dels skapade Vivian en hel sjöjungfruby efter att de gjort äventyret tillsammans flera gånger. I det senare exemplet hade gruppens efterföljande reflektion, vid varje enskilt tillfälle, betydelse för Vivians val av förändring.

### *Centrala estetiska strategier i Vivians genomförande*

De estetiska strategier som aktualiserades i Vivians genomförande var inbjudan att delta i promenaden ner till havet i delat berättande och gestaltande med invävda frågor. Vidare använde Vivian berättande och sig som vägvisare och medaktör i samhandlingsinitiativ och invävda frågor som erbjudande till händelseförloppet. Erbjudandena skapade rum för barnens berättande, handlingar eller individuella rolltagande som samhandlingsinitiativ.

De estetiska strategier som aktualiserades i avseendet barnens initiativ var Vivians väv av berättande och nyfikna frågor ("vad ser du?", "hur rör den sig?") för samhandlingar i den första mer gestaltande delen, på vägen ner till havet. Vivian använde sig därefter och genom äventyret som en berättande vägvisare och medaktör och skapade öppningar, med nyfikna eller undrande, riktade frågor ("vem kan bo här?", "hur gör vi om kistan är låst?", "kan det vara pirater som kommer?") till barnen. De beskrevs bidra till barnens individuella rolltagande. Barn som, förmodligen, var sig själva i levd fantasi, i grupproll och individuella roller kom med initiativ. Barnens samhandlingsinitiativ förde berättelsen framåt, via Vivians invävda initiativ och återkommande frågor, i det levda havsäventyret.

Beskrivningarna ovan och den efterföljande analysen skapades i syfte att synliggöra Cecilias, Saras, Ulrikas och Vivians bärande centrala innehåll i genomförandet med barnen. Under nästa rubrik används analysen av centrala estetiska strategier ovan, med avsikt att analysera centrala estetiska strategier avseende barns initiativ för de deltagande studenterna på gruppnivå.

## **7.3. Analys av använda estetiska strategier i gruppen av studenter**

Här presenteras fortsatt svaren på frågeställningen: "Hur aktualiseras barns initiativ utifrån valda estetiska strategier?". Inledningsvis presenteras de varierade sätt som estetiska strategier aktualiserades i gruppen av studenter. I analysen fokuseras därefter på de estetiska strategier som aktualiserades i gruppen av studenter med avseende på barns initiativ i undervisningen i lek.

### **7.3.1. Estetiska strategier i gruppen av studenter**

Här presenteras centrala estetiska strategier i gruppen av studenter i den inledande delen och i fortsatt äventyr. Pre-text som inbjudan presenteras och analyseras under nästa rubrik då den för alla studenter skapade rum för barns initiativ. Studenterna använde sig av liknande och olika estetiska strategier, vilka visas i tabellen nedan:

<b>Estetiska strategier</b>	<b>Cecilia</b>	<b>Sara</b>	<b>Ulrika</b>	<b>Vivian</b>
kroppsspråk och inlevelse i det gemensamma	X	X	X	X
berättande- och gestaltande samhandlingsinitiativ	X		X	X
berättande och levandegjorda initiativ	X			
berättande samhandlingsinitiativ		X		
berättande och medskapande samhandlingsinitiativ				X
rolltagande initiativ som erbjudande		X		
rolltagande samhandlingsinitiativ	X		X	
dramatisk spänning	X	X	X	X

De två översta strategierna användes av studenterna i den inledande delen av äventyret.

Därefter använde Cecilia genomgående berättande levandegjorda initiativ tills dess att hon avslutningsvis använde häxan som rolltagande samhandlingsinitiativ. Sara använde berättande samhandlingsinitiativ och ett rolltagande initiativ (busschaufför). Vivian använde berättande och medskapande samhandlingsinitiativ och Ulrika använde rolltagande samhandlingsinitiativ i sina fortsatta äventyr. Dramatisk spänning skapade studenterna i kombination med de övriga strategierna. Skillnaderna studenterna emellan tas upp under nästkommande rubriker (7.2.2 och 7.3.) samt i resultatdiskussionen (8. Resultat och slutsatser).

I samband med de ovan nämnda estetiska strategierna användes frågor, uppmaningar och kommentarer om innehållet. Mer om frågorna kommer att tas upp under nästa rubrik.

### **7.3.2. Estetiska strategier som skapade rum för barns initiativ**

Här analyseras studenternas estetiska strategier som skapade rum för barnens initiativ. Först visas analysen av vald pre-text, efter det analysen av lekäventyrets inledande del och därefter av det fortsatta äventyret.

#### *Pre-text som inbjudan*

Med de varierade sätt som studenterna bjöd in barnen till lek motiverades barnen att delta vilket öppnade upp för senare initiativ från barnen (se nedan under de två kommande rubrikerna). Studenterna hittade var och en på sitt sätt en tillräckligt intressant eller spännande pre-text som inbjudan (magisk värld, grotta, väg, barnens separata handlingar i hemvrån). Så som inbjudan var beskriven användes den av alla fyra studenter för att aktivera kontakten med barnen och mellan barnen, kontakten med den fiktiva miljön, innehållet samt som en början på händelseförloppet.

#### *Den inledande delen av äventyret*

I den inledande delen av äventyret såg variationen av använda estetiska strategier, som skapade rum för barnens initiativ, ut på följande sätt:

- kroppsspråk och inlevelse i det gemensamma
- berättande- och gestaltande samhandlingsinitiativ
- dramatisk spänning

Studenterna använde ovan angivna estetiska strategier i kombination med frågor. Frågorna kompletterade de estetiska strategierna i avseendet barns initiativ. I studenternas beskrivningar framträdde två olika typer av frågor, nyfiket riktade eller undrande riktade. Riktningen i frågorna avser innehållet för den pågående leken.

#### *Det fortsatta äventyret*

I det fortsatta äventyret såg variationen av använda estetiska strategier, som skapade rum för barnens initiativ, ut på följande sätt:

- berättande- och medskapande samhandlingsinitiativ
- berättande samhandlingsinitiativ
- rolltagande samhandlingsinitiativ
- dramatisk spänning

Studenten Vivian använde genomgående berättande och medskapande samhandlingsinitiativ med invävd dramatisk spänning. Ulrika använde genomgående rolltagande samhandlingsinitiativ med invävd dramatisk spänning. Saras berättande samhandlingsinitiativ i kombination med en undrande riktad fråga skapade ett barns initiativ till tunnelkrypande på hemväg från affären. För Cecilias del aktiverades barnens initiativ vid hennes rolltagande samhandlingsinitiativ (häxan) i dramatisk spänning i slutet av äventyret.

De estetiska strategierna som skapade rum för barnens initiativ användes i fortsatt kombination med nyfiket riktade eller undrande riktade frågor genom äventyret. Frågorna kompletterade på så sätt de estetiska strategierna i avseendet barns initiativ.

Barnens initiativ påverkades även av förskollärostudenternas handlingar, som svar på initiativen. Alla fyra mötte i mindre eller större utsträckning barnens initiativ med bekräftande initiativ. Det vill säga att studenterna bekräftade och, på varierade sätt, byggde vidare på initiativet.

Exempelvis blev förslaget spindel genom Cecilias påbyggda initiativ med sång och frågor till spindeln en sekvens i grottan. Sara ställde frågan till barnen om hemvägen och ett barns initiativ till tunnelkrypande antogs och användes av gruppen. Sara byggde vidare på tunnelkrypandet med åskväder som utmaning. Med genomgående ställda frågor till barnen fungerade Vivian som både en initiativtagare och medaktör till barnens initiativ i äventyret. I rolltagande handlingar och genom följdfrågor samspelade Ulrika med barnen. På slutet använde Ulrika sig i rolltagande med spänningsskapande motstånd vid bron. Motståndet, bockens oro och rädsla, gjorde att episoden vid bron fick mer tid och bidrog till barnens alternativa lösning av problemet med trollet. Vidare tas studenternas hantering av barnens initiativ upp i resultatdiskussionen (8. Diskussion och slutsatser).

Under nästa rubrik analyseras nyttjade estetiska strategier i genomförande gällande didaktisk potential.

## **7.4. Analys av didaktisk potential i genomförandet av lekundervisning**

Här presenteras svaren på frågeställningen ”Vilken didaktisk potential har förskollärostudenternas använda estetiska strategier i lekundervisning med förskolebarn?”. Studenterna i gruppen valde att på varierade sätt genomföra sin lekundervisning med förskolebarn. Här analyseras de estetiska strategiernas didaktiska potential utifrån varje students beskrivna syfte med lekundervisningen.

För analysen används Lindströms (2012, 2015) modell för fyra lärandeformer (se kapitel 5. Teoretiska utgångspunkter). Med hänsyftning till modellen används begreppen mediespecifikt och medieneutralt medel för lärande och utveckling samt divergent- och konvergent mål för lärande och utveckling. I avseendet ledarstilar används Lindströms (2012, s. 175) advisor, educator, facilitator och instructor som analysverktyg.

Nedan analyseras först alla fyra studenters genomförda lekundervisning utifrån deras beskrivna syften med lekäventyren. Därefter analyseras lekundervisningen utifrån själva genomförandet.

### **7.4.1. Didaktisk potential utifrån beskrivna syften med lekäventyren**

Samtliga studenter hade en avsikt med sin lekundervisning. Cecilia som med hjälp av platsen för barnens påbörjade lek (grottan) bjöd in barnen, beskrev att hon ville inspirera barnens lek. Sara som gick in i barns lekhandlingar i hemvrån, beskrev att hon ville stimulera barnen till att delta i varandras lekhandlingar. Ulrika som med hjälp av en magisk skog bjöd in barnen, beskrev att hon ville att varje

individ skulle känna sig behövd i leken. Vivian som med vägen ner till havet bjöd in barnen, beskrev att hon ville öva barnen i att använda sin fantasi.

De tre studenterna Cecilia, Sara och Vivian avsåg alla tre att använda lekens mediespecifika innehåll för att stimulera till och utmana barnens kunnande om eller i lek. Ulrika avsåg att använda leken för barnens personliga utveckling.

Nu går jag över till att analysera didaktisk potential i studenternas genomförda lekundervisning med återkoppling till de beskrivna syftena.

#### **7.4.2. Didaktisk potential i studenternas genomförande av lekäventyren**

Så som de fyra studenterna inledningsvis använde de estetiska strategierna tillsammans med barnen förstår jag undervisningen som riktad mot att sätta i gång en kreativ lekprocess. Studenterna fokuserade på barnens berättande, gestaltande eller handlande initiativ och bidrog själva med liknande strategier och med nyfiket riktade eller undrande riktade frågor. Genom deras faciliterande sätt att leda lekundervisningen skapades potential för en mediespecifik divergent process, där lärandet fokuserade på barns lekförmåga. Det innebär att exempelvis få improvisera, fantisera, berätta och vara i rolltagande samhandlingar med andra lekdeltagare.

##### *Havsäventyret*

Vivian använde sig fortsättningsvis som en berättande samhandlande vägvisare och medaktör som skapade öppningar, med nyfikna eller undrande, riktade frågor till barnen. Öppningarna beskrevs bidra till barnens individuella rolltagande. Barn som, förmodligen, var sig själva i levd fantasi, i grupproll och individuella roller kom med olika initiativ. Dessa samhandlingsinitiativ förde berättelsen framåt, via Vivians invävda initiativ och återkommande frågor, i det levda havsäventyret. Jag förstår Vivians genomförande med fokus på att öva barnens fantasi, i kombination med hennes faciliterande ledarstil, som en kollektiv skapandeprocess. Undervisningen hade didaktisk potential att utveckla och utmana barnens förmåga i lek.

##### *Grottäventyret*

Så som Cecilia i början av grottäventyret använde sig av berättande och gestaltande samhandlingsinitiativ använde hon sig av rolltagande samhandlingsinitiativ i slutet av äventyret. Det gjordes i kombination med nyfikna och undrande riktade frågor. Här skapade hon tillsammans med barnen en uppbyggnad i början av händelseförloppet i grottan, samt ett gemensamt improviserat berättande i mötet med häxan i slutet. Så som Cecilia använde de estetiska strategierna i dessa två delar av genomförandet förstår jag det som ett faciliterande sätt att leda barnen i en mediespecifik divergent lärandeprocess.

I övrigt i grottäventyret använde Cecilia sitt berättande och den dramatiska spänningen som erbjudande åt barnen att följa, uppleva och inspireras av. Jag förstår Cecilias erbjudanden i leken som förebildande och att barnens egna initiativ därigenom begränsades. Cecilias estetiska strategier kombinerades med uppmaningar och frågekommentarer ("akta er för den sovande björnen!", "känner ni vattnet?" och "vågar du gå över bron?"). Dessa var riktade mot innehållet men inte som tidigare frågor, nyfiket eller undrande ställda. Genomförandet skapade kontakt med barnen och verkade ge upplevelse, inspiration samt skapa inlevelse hos barnen. Genomförandet pekar på ett potentiellt mediespecifikt konvergent lärande, som syftar till att barnens lekförmåga övas och byggs upp.

##### *Affärsäventyret*

I sitt affärsäventyr hade Sara fortsatt fokus på att skapa samhandlingar åt och med barnen. Sara övergick till att använda berättande samhandlingsinitiativ, den dramatiska spänningen och ett

rolltagande initiativ (busschaufför) för att leda gruppen av barn i samhandling genom det improviserade äventyret. Barnen fick möjlighet att åka buss, vara busschaufför, handla och ge förslag på hur de skulle ta sig hem. Sara tog initiativen åt gruppen och skapade ett erbjudande åt barnen att bli busschaufför samt en öppning att komma med förslag om val av hemväg. Till skillnad mot tidigare öppenhet för barnens egna initiativ i hemvrån, förstår jag affärsäventyret som att Sara pendlade mellan en ledarstil för mediespecifikt konvergent och ett mediespecifikt divergent lärande. Saras delvis förebildande och delvisa faciliterande sätt, i kombination med nyfikna eller undrande riktade frågor, pekar mot ett potentiellt lärande OM och I lek, vilket avser ett lärande för att bygga upp och utveckla samt utmana barnens förmåga i lek.

### *Min magiska värld*

De tre studenterna Cecilia, Sara och Vivian hade redan syften avsedda för mediespecifika divergenta processer, men inte Ulrika. Ulrika ville i sin lek att barnen skulle känna sig behövda, vilket jag förstår som barns identitetsskapande i en längre process av livslångt lärande (Lindström, 2015). Med fokus på en identitetsskapande process, används leken som ett medieneutralt medel för en divergent lärandeprocess om sig själv i gruppen av barn. Vidare, utifrån min förståelse av Lindströms modell, behöver det slags lärandet ske GENOM en av de tre andra lärandeformerna. Denna gång ser jag att det skedde genom en kreativ skapandeprocess ihop med barnen. Ulrikas beskrivning av rolltagande samhandlingsinitiativ i kombination med nyfikna eller undrande riktade frågor och påståenden, öppnade för barnens egna rolltagande- och samhandlande initiativ. Beskrivningen talar för en mediespecifik divergent lärandeprocess tillsammans med barnen, det vill säga att mediespecifika kunskaper användes för att stimulera och utmana barnens lekförmåga vidare. I fråga om det fanns potential för barns identitetsskapande i processen vill jag peka på sekvensen där Ulrika som stora bock blev orolig och rädd. I sekvensen bistod barnen i roll, som andra bockar (och troll), med förslag åt stora bocken och handgriplig hjälp över bron. I Lindströms (ibid) beskrivning och utifrån mina egna erfarenheter av deltagares identitetsskapande genom drama- och lekprocessen, så blir sådana erfarenheter märkbara först i reflektion eller efter en ännu längre tid. I Ulrikas beskrivning fanns ingen efterföljande reflektion med sådant fokus ihop med barnen. Det är därmed endast potentialen för barns livslånga lärande som tagits upp i resonemanget ovan.

## **7.5. Sammanfattning av resultat och analys**

Analysen av resultatet visar på flera viktiga aspekter som framträtt i förskollärostudenternas genomförande av lekundervisning med estetiska strategier som sina verktyg.

De estetiska strategier som aktualiserades i studenternas lekundervisning och som jag ser får betydelse för barnens initiativ i processen var pre-text, kroppsspråk och inlevelse, berättande och gestaltande samhandlingsinitiativ, berättande samhandlingsinitiativ och rolltagande samhandlingsinitiativ i kombination med dramatisk spänning och nyfiken eller undrande riktade frågor.

Pre-text som estetisk strategi användes som en lockande och intresseväckande inbjudan åt barnen. Inbjudan skulle skapa en första kontakt och motivation hos barnen att vilja delta i det erbjudna lekäventyret.

Kroppsspråk och inlevelse aktualiserades med barn som redan var i lekhandlingar. Det vill säga att studenten hade en pågående lek att applicera den estetiska strategin på. I annat fall använde studenterna denna strategi i kombination med de tre tidigare nämnda.

Berättande och gestaltande samhandlingsinitiativ aktualiserades som estetisk strategi i studenternas inledande del för att bibehålla den etablerade kontakten och aktivera sig själv och barnen i kropp, röst och i upplevelse. Vidare användes strategin för att etablera och bygga upp miljön och det första innehållet inför resterande händelseförlopp.

Berättande samhandlingsinitiativ aktualiserades som en estetisk strategi då studenten använde sig som vägvisare, stigfinnare och medskapare i lekäventyret. När strategin användes av studenten i full leknärvaro och i kombination med dramatisk spänning och nyfiket och undrande riktade frågor fungerade den i relation till barnens initiativ och för didaktisk potential.

Rolltagande samhandlingsinitiativ användes av tre studenter som estetisk strategi, som busschaufför för att leda bussturen och som häxa för att skapa en nyriktning och avslut i äventyren. Den tredje studenten använde rolltagandet för kollektivt rolltagande som bockar och som troll och som drivkraft, spänningsskapare i händelseförloppet. Vidare användes det rolltagande samhandlingsinitiativet som motstånd i en sekvens, det skedde i kombination med dramatisk spänning och undrande riktade frågor. Sekvensen skapade ett potentiellt rum för barnens estetiska engagemang och ett meningsskapande lärande. Vilket pekar på en högre nivå av lekdeltagande hos både studenten och barnen.

I analysen av de fyra studenternas genomförande avseende de estetiska strategiernas didaktiska potential så framträder den på olika sätt. Den didaktiska potentialen framträder som mediespecifikt divergent lärande I lek, mediespecifikt konvergent lärande OM lek samt medieneutralt divergent lärande GENOM lek (Lindström, 2012, 2015). Det betyder att tre av fyra estetiska lärandeformer (ibid) aktualiserades i studenternas genomförande. Utifrån Lindströms (ibid) beskrivna ledarstilar sattes den faciliterande, förebildande ("instructor", s. 175) och bildande ("educator", ibid) i spel i studenternas undervisning.

De estetiska strategierna som omnämns ovan och deras didaktiska potential tas upp vidare i resultatdiskussionen med kopplingar till bland annat tidigare forskning.

## 8. Diskussion och slutsatser

Diskussionen rör sådant som framträtt i studiens resultatanalys utifrån studiens tre frågeställningar och tar i huvudsak upp de tre viktigaste fynden jag gjort i resultatanalysen. Fynden pekar på:

- att jämte rolltagande samhandlingsinitiativ är de estetiska strategierna kroppsspråk och inlevelse, berättande och gestaltande samhandlingsinitiativ samt berättande samhandlingsinitiativ betydelsefulla verktyg för studenterna i iscensättningen av barns olika initiativ och för didaktisk potential i genomförandet,
- betydelsen av en verbal dialog med barnen, en dialog genom nyfiket eller undrande riktade frågor,
- betydelsen av att vara närvarande i de estetiska samhandlingarna med barnen och lita på att innehållet som byggs i leken och initiativen från barnen är bärare av något för dem intresseväckande och viktigt.

Punkterna ovan diskuteras under de tre kommande rubrikerna (8.1–8.3). I diskussionen används förutom författare i tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter även författare i uppsatsens



bakgrundskapitel. Dessa författare är Lindqvist (1995, 2001), Houen m.fl. (2016), Marjanovic-Shane och White (2014).

## 8.1. Betydelsefulla estetiska strategier för barns initiativ och lärande

I den tidigare forskning som används i min studie pekas lärarens rolltagande ut som ett kraftfullt verktyg för meningsskapande lärandeprocesser i drama och lek i flera av studierna (Edmiston, 2017; Hakkarainen m.fl., 2013; Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007; Loizou m.fl., 2019). Detta bekräftas i Ulrikas brosekvens i min studie.

I likhet med Hakkarainens m.fl. (2013) resultat framkommer i brosekvensen betydelsen av förskollärostudentens närvaro i rolltagandet och i den pågående situationen som ett bidrag till en högre nivå av lekdeltagande i lekprocessen. Om hon mer markerat sin roll, eller gått i roll och glömt att vara i kontakt med lekinnehåll och barn, så hade det missgynnade leken (ibid). Trots att studenten undervisar en annan målgrupp än de dramavana ungdomar som avses i Hallgrens (2018) studie och inte är dramautbildad (med pedagogisk avsikt) som i flera av studierna i tidigare forskning (Edmiston, 2017; Hallgren & Österlind, 2019; Holmgren-Lind, 2007) så använder hon rolltagandet som ett redskap åt *deltagarna* (Hallgren, 2018; Hallgren och Österlind, 2019). När förskollärostudenten i min studie sätter rollen i spel i syfte att aktivera barnen i kollektivt berättande och eget rolltagande så gynnar det lekens fortsättning och barnens lekdeltagande i processen.

Med hänsyftning till exemplet Ulrika skapar det kollektiva berättandet och rolltagandet även möjlighet till fördjupning av innehållet för leken. Hennes sätt att som den stora bocken skapa utmaning och motstånd i brosekvensen förstår jag som en variant av det dramaverktyg som Hallgren (2018) exemplifierar med att ”stanna upp”, ”fördjupa”, ”bygga kontexten” (s. 15). Verktöget är till för deltagarnas meningsskapande i den gemensamma processen vilket brosekvensen ger indikationer på. Där sätts innehållet i spel och där uppstår ett engagemang bland barnen som tyder på en stark närvaro, där fiktionen i stunden uppfattas som verklig (jmf estetiskt engagemang i Hallgren, 2018). Några studier (Hallgren, 2018; Hallgren & Österlind, 2019; Holmgren-Lind, 2007) pekar ut risken att som lärare använda rolltagandet som manipulation i syfte att korrigera barnen eller föra in fakta till innehållet i leken, utan att barnen adresserat behov av det. Där visar min studie på betydelsen av förskollärostudentens närvaro och lyssnande samt dess tillit till att den gemensamma kreativa processen är bärare av något viktigt i sig. En närvaro som söker utmaningar och fördjupningar i det som pågår framför att söka efter något annat, mera eller viktigare än det pågående, såsom exempelvis ett matematiskt begrepp som ska läras.

Det ovan beskrivna gör rolltagandet till en viktig estetisk strategi, men kan upplevas som en krävande estetisk strategi att hantera för förskollärostudenter. Detta vittnar Hakkarainens m.fl. (2013) och även Loizous m.fl. (2019) studie om, där förskollärostudenter bland annat prövar rolltagande som verktyg ihop med barn i lek. I stället för att visa på brister eller svårigheter med rolltagande så visar mitt resultat att det finns flera andra estetiska strategier som fungerar väl för de fyra förskollärostudenterna avseende att skapa rum för barns initiativ och skapa möjligheter till lärande. Vissa av dem fungerar väl då det finns en plats och pågående lekhandlingar att gå in i och bygga vidare på och andra fyller liknande funktioner som ett rolltagande samhandlingsinitiativ i ett improviserat lekäventyr. Exempelvis skapas genom berättande samhandlingsinitiativ, där studenten använder sig som

medskapare och vägvisare, olika varianter av initiativ hos barnen. På liknande sätt ger det upphov till en blandning av fantasifulla och mer verklighetsanknutna idéer i det gemensamma äventyret.

Resultatet i min studie pekar på att jämte rolltagande, vilket lyfts i flera studier, fungerar de estetiska strategierna kroppsspråk och inlevelse, berättande och gestaltande samhandlingsinitiativ samt berättande samhandlingsinitiativ var och en för sig likaväl som rolltagande. Detta genom att studenterna använder sin förmåga till närvaro och inlevelse i innehåll, bidrar till en spontan dialog och ett fångslande förlopp eller för in nytt och skapar dramatisk spänning ihop med barnen (Hakkarainen m.fl., 2013). Därigenom bidrar min studie till att synliggöra fler estetiska strategier som kan vara verksamma för förskollärarstudenter än den rolltagande estetiska strategin som betonas i flera av studierna i tidigare forskning om drama och lek (Edmiston, 2017; Hakkarainen m.fl., 2013; Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007; Loizou m.fl., 2019).

Vad gäller didaktisk potential i relation till de i studien använda estetiska strategierna så diskuteras den fortsatt under rubriken 8.3. Att utmana barns lekförmåga och andra didaktiska möjligheter.

De estetiska strategierna i min studie används i kombination med förskollärarstudenternas verbala frågor till barnen. Detta tar jag upp för diskussion under nästa rubrik.

## **8.2. I dialog genom nyfiket eller undrande riktade frågor**

I studenternas dialog med barnen använder de sig av liknande sätt att ställa verbala frågor till barnen i kombination med sina estetiska strategier. Jag väljer att benämna dem som nyfiket riktade eller undrande riktade frågor. Frågorna riktar sig gentemot innehållet för leken (se rubriken 7.2.2. Estetiska strategier som skapade rum för barns initiativ). I studien ställs frågorna med nyfikenhet till eller undran över sådant som uppstår eller relaterat till barnens kroppsliga eller verbala förslag. När en riktad fråga ställs på detta närvarande sätt fungerar den väl i avseendet att skapa kontakt och gemensam dialog med barnen och påverkar barnen att bli aktiva och ta initiativ i leken.

Den som efter en inledande sekvens av den slags dialogen avviker från det sättet är Cecilia. Hon startar och avslutar sitt äventyr så som de andra studenterna men där emellan ser hennes dialog ut på ett annat sätt. Skillnaden är att hon övergår till att mer kommentera innehållet eller ge uppmaningar till barnen. Frågorna och uppmaningarna som hon använder behöver inte riktigt besvaras, ”kommer ni loss?”, ”känner ni vattnet”, ”vågar du gå över”, ”smyg er förbi björnen” eller ”kom med här”. Till skillnad mot de frågor hon som häxa använder på ett undrande riktat sätt, ”vilka är ni?”, ”vad gör ni här i min skog?” och som barnen blir intresserade att svara på. Häri blir skillnaden mellan sätten att föra dialog med barnen i studien synlig.

Viss förklaring till hennes förändrade sätt att formulera sig i dialogen med barnen lyfter Houen m.fl. (2016). Författarnas resonemang rör betydelsen av att förskollärare med hänsyn till barns initiativ använder formuleringar som mjukar upp dialogen med barnen. Det innebär att framför rena uppmaningar välja att formulera sig med frågor, exempelvis ”jag undrar...” (s. 263). Det författarna beskriver bidrar till att förklara varför barnen i min studie inte erbjuds rum för sina initiativ då uppmaningar används (ibid). Till frågorna som förändrades i sin karaktär ges däremot ingen förklaring genom Houens m.fl. (2016) resonemang. Däremot tar Holmgren-Lind (2011) upp aspekter av hur dialogens karaktär får betydelse för barns initiativ i processen. Författaren beskriver lärarens kommunikation som stöttande, lyssnande och i samtalande dialog. Vidare beskrivs ett närvarande och genuint deltagande, vilket exemplifieras med att ”fråga och lyssna på allvar” (2011, s. 87). Lärarens

sätt att ställa frågor och vara lyssnande till barnen beskrivs påverka deras kreativitet och initiativtagande i dramaprocessen (ibid).

Jag ser att de nyfiket riktade eller undrande riktade frågorna beskriver en speciell kontakt som skapas mellan förskollärostudent och barn. De fyra studenternas nyfikna eller undrande frågor och närvaro i dialog med barnen blir mitt bidrag till att än mer precisera vad det är som skapar den dialog som Houen m.fl. (2016) men kanske än mer Holmgren-Lind (2011) beskriver påverka barnens kreativitet och initiativ i processen. Jag ser att studenternas *sätt* att ställa verbala frågor på, ett i min studie nyfiket eller undrande riktat sätt, i kombination med använda estetiska strategier, skapar rum för barnens initiativ och för didaktiska möjligheter i lekundervisningen.

### **8.3. Att utmana barns lekförmåga och andra didaktiska möjligheter**

Vikten av att utgå från ett intressefokus som matchar deltagarnas eller kommer från deltagarna betonas i forskningsstudierna om drama- och lekundervisning (Björklund & Palmér, 2019; Hakkarainen m.fl., 2013; Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007; Lagerlöf, m.fl., 2019; Lindqvist, 2001; Palmér & Björklund, 2023). Palmér & Björklund (2023) beskriver betydelsen av att barnen har egen erfarenhet av innehållet som läraren låter dem samlas kring i leken. Enligt författarna får det betydelse för vilket lärande som kan ske (ibid). Vidare syns det påverka barnens agens i undervisningen (Lagerlöf m.fl., 2019; Lagerlöf m.fl., 2022). På liknande sätt resonerar Hallgren (2018) och Holmgren-Lind (2007) om innehåll och lärande relaterat till deltagarnas handlingsutrymme.

Oavsett om studenterna i min studie bjuder in till en egen idé eller fångar upp barnens pågående lek så har innehållet, i likhet med vad tidigare forskning visar, betydelse för barnen vilja att delta. Men det är så mycket mer som påverkar i processen. Jag ser exempelvis att två av studenterna i min studie använder sin förmåga att i tillit bemöta och hantera utmaningar som uppkommer i processen, trots att konsekvenserna inte går att förutse. Ulrika då två barn inte vill delta utan följa äventyret från soffan och Vivian då ett barn vill stanna på stranden då övriga dyker ner i havets djup. I båda fallen engagerar sig barnen senare i lekprocessen. Att ta hänsyn till barnens självständiga val på detta sätt i lekundervisning är inte något som med tydlighet framkommit i tidigare forskning. Jag förstår studenternas bemötande och hantering av situationerna som en aspekt av den vuxnes respekt för barns rätt att bli lyssnad på och att få inflytande i undervisningssituationen (se ”space, voice, audience, influence” i Lagerlöf m.fl., 2022).

Vidare bidrar min studie med att tydliggöra hur man kan använda spänningsrelationen mellan fantasi och verklighet (Pramling & Wallerstedt, 2019) som möjlighet åt deltagarna att låta fantasi och verklighet sättas i spel på olika sätt. Det sker med studenternas olika estetiska strategier (kroppsspråk och inlevelse, berättande samhandlingsinitiativ och rolltagande samhandlingsinitiativ) och återkommande nyfiket och undrande riktade frågor som stöttning och stimulans i processen. Min studie visar på hur studenternas lekförmåga och tillit till barnens självständighet och ansvarstagande bidrar till utvecklingen av leken i både förutsägbar och oförutsedd riktning med möjlighet till lärande och utveckling genom att nyttja spänningsfältet mellan fantasi och verklighet (Pramling & Wallerstedt, 2019). Studenterna låter inte det ena (fantasi eller verklighet) stå över eller gå före det andra utan nyttjar dem i kombinationer som uppstår spontant genom studenternas och barnens samhandlingsinitiativ i leken. Dessa sätt att hantera relationen mellan fantasi och verklighet visar på

sätt att skapa frihet och utrymme åt barnens initiativ och skapa möjligt lärande inom lek och om det innehåll som äventyret kretsar kring.

I studenternas lekundervisning aktualiseras både spänningsrelationen mellan fantasi och verklighet (Pramling och Wallerstedt, 2019) och den mellan det nära samspelet (intersubjektivitet) och lekens inneboende nyriktning (alteritet). Divergenta skapandeprocesser som flera av studenterna är inne i med barnen innebär ofta oförutsedda resultat och vändningar då de är icke-linjärt uppbyggda och är öppna för nya impulser (Lindström 2012, 2015). Leken består därigenom av ett nära och kreativt samspel där samhandlingsinitiativ skapar rörelsen och drivet framåt (Hallgren, 2018; Marjanovic Shane & White, 2014). Här framträder inte bara de verbala frågorna som viktiga utan *sätten* på vilka studenterna förhåller sig till lekens intersubjektiva (Bakhtin, 1990 i Marjanovic-Shane & White, 2014, s. 120 samt Rommetveit, 1974 i Pramling och Wallerstedt, 2019, s.17) och nära samspel med barnen. När studenterna får samspelet med barnen att fungera använder de sig av en stöttande, lyssnande och samtalande (kroppslig och verbal) dialog (Holmgren-Lind, 2007) med full närvaro. De förhåller sig faciliterande, utifrån Lindströms (2012) ledarstilar, eller vad jag ser som dialogiskt guidande (Edmiston, 2017; Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007). Vad jag menar utmärker ett sådant förhållningssätt är att förskollärarstudenten deltar på fullaste allvar, tror på sig själv och barnen och de initiativ som uppkommer. Något som inte poängteras så tydligt i tidigare forskning. Studenterna i min studie visar tillit till barnen, deras individuella val och deras samhandlingsinitiativ. Jag ser deras förhållningssätt och tillit till barnen som aspekter på barns inflytande och agens i lekäventyren (Lagerlöf m.fl., 2019; Lagerlöf m.fl., 2022).

## 8.4. Slutsatser

I diskussionen av resultatet i uppsatsstudien pekar jag på några viktiga aspekter som framträtt i förskollärarstudenternas genomförande av lekundervisning med estetiska strategier som sina verktyg. Jag visar att dramaverktyg som estetiska strategier med didaktisk potential i lekundervisning är ett viktigt bidrag i forskningsdiskussionen om lekundervisning i svensk förskolekontext.

Studierna inom exempelvis lekresponsiv undervisning (vid Göteborgs universitet) bygger på utvecklingspedagogik och vissa didaktiska aspekter avseende lekundervisning. En av dessa aspekter är ett för undervisningen tydligt lärandeobjekt och en annan är att uppnå metakommunikation om det fokuserade (Pramling & Wallerstedt, 2019). De två didaktiska aspekterna anses viktiga i avsikten att nå ett meningsfullt lärande hos barnen. Författarna pekar på att i lekundervisning kan spänningsrelationen mellan verklighet och fantasi nyttjas för fördjupad förståelse för ett specifikt innehåll (ibid). I resonemanget får lekens estetiska kvaliteter som verktyg i undervisningen en mindre framträdande plats. Risker finns dock att förskolläraren med detta sätt att se på lekundervisning inte är närvarande i stunden utan är upptagen av att söka efter ett tydligt lärandeobjekt.

Mitt bidrag till forskningsdiskussionen om lekundervisning är förståelsen av den som en estetisk divergent process (Lindström, 2012, 2015) där just *närvaro* i det kollektiva fokuseras. Vidare att individens meningsskapande i en sådan process förstås ske över tid och utifrån ett känslomässigt, sinnligt och kognitivt engagemang i samhandlingar och i spänningsrelationen mellan fantasi och verklighet. Oavsett om man är ute efter lärande i mediet eller annat lärande så används det estetiska som strategier och verktyg (Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007, 2011). Detta sätt att se på undervisning bygger på föreställningen om att meningsfullt lärande sker då individen blir estetiskt engagerad (perezhivanie i Hallgren, 2018; Marjanovic Shane & White, 2014) i innehållet för leken, och att individens lärande och utveckling blir synligt för individen och läraren (gruppen) genom

reflektion. Dels sker reflektionen i pågående process men främst handlar det om efterföljande och återkommande reflektionstillfällen (i olika uttrycksformer) som förskolläraren arrangerar (Hallgren, 2018; Holmgren-Lind, 2007, Sternudd, 2000). Därigenom blir det meningsskapande lärandet för grupp och individ i en divergent lärandeprocess många gånger synliggjort i efterhand och inte just i stunden.

Mitt bidrag är ytterligare sätt att se på lekundervisning och vad den kräver av blivande eller aktiva förskollärare. Bidraget är estetiska strategier som verktyg i förskollärarstudenters lekundervisning.

## 8.5. Implikationer för undervisningen

De förskollärarstudenter som jag möter i min undervisning och de som deltagit i studien (som är en mindre enhet av dem) får alla i sin utbildning möta, pröva, lära sig om och använda drama i campusundervisning med en dramautbildad lärare och med andra studenter. De som läser utbildningen för yrkesverksamma har även i uppgift att genomföra undervisningsinslag med förskolebarn.

Oavsett i vilken variant av förskollärarprogrammet de är studenter ser jag att de delvis blir beroende av sina tidigare erfarenheter av berättande-, gestaltande- och rolltagande samhandlingar i lek.

Incitamenten för dramaundervisning, eller undervisning i lek med kunskaper om och i estetiska strategier, bygger i dagsläget på andra förutsättningar än de vi ger inom utbildningen. Det gör att undervisning i drama på förskolorna blir personbunden och därmed godtyckligt behandlad.

Följande förslag för ämnesdidaktisk utveckling bygger vidare på mina och studenternas erfarenheter i studien av att ha skapat en förlängning av kunskaper från kurserna i nuvarande utbildningsgång. Med mitt förslag vill jag konkretisera vikten av att förskollärarstudenterna får tid att vara i ett prövande med barnen, att studenterna får chans att vara i det väsentliga kroppsliga och närvarande lyssnandet med barnen i sin utbildning avseende dramaverktyg som estetiska strategier i lekundervisning. Mitt förslag bygger en helhet runtom denna viktiga kärna i lekundervisning.

Med inspiration av Loizou m.fl. (2019) och en tänkt förskollärarutbildning har jag skapat ett förslag på utbildning där dramaverktyg som estetiska strategier i lekundervisning är tänkta att ingå. Förslaget är att vissa programkurser byggs upp av följande delar:

- teorier och teoretiska begrepp om dramaverktyg som estetiska strategier i lekundervisning,
- praktisk undervisning på campus där estetiska strategier lärs ut och praktiseras,
- gruppreflektion och diskussioner i lärarledda seminarier,
- praktik där studenterna prövar estetiska strategier som didaktiska verktyg i lekundervisning med förskolebarn,
- studentens egen reflektion i strukturerad loggbok som fokuserar estetiska strategier i lekundervisning.

Avslutningsvis vill jag poängtera att min studie pekar på behovet av en likvärdig utbildning för förskollärarstudenter, för en likvärdig utbildning åt förskolebarn.

## 8.6. Vidare forskning

Då min studie baserades på förskollärarstudenternas beskrivningar av genomförandet, ser jag att kompletterande observationer kunnat bidra till tillförlitligheten avseende resultatet. Jag hade ingen möjlighet att genomföra studien på det viset, då undervisningen genomfördes med barn och

observationer är svårt att använda av forskningsetiska skäl. Om förändringar sker avseende forskning med observationer inom förskola, så ser jag att det som en bra möjlighet för att undersöka ämnet vidare.

En helt annan möjlighet jag ser är att göra en mer omfattande studie, där ett större antal studenter deltar i ett lärarlett seminarium om dramaverktyg i lekundervisning och att de i likhet med de fyra studenterna i min studie senare genomför lekundervisning med barn. Därefter analyserar de skriftligen sitt genomförande. Den individuella skriftliga analysen kan användas i kombination med intervju av ett mindre antal av de medverkande studenterna. Forskaren använder det mer omfattande skriftliga materialet och transkriptionerna av intervjuerna för bearbetning och analys. Kombinationen av att ta del av fler studenters erfarenheter av estetiska strategier i lekundervisning och intervju med några av dem skulle kunna skapa en större bredd men även djup i förståelsen av de tre forskningsfrågorna i min nuvarande studie.

# Referenser

- Björklund, C. och Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. I Carlgren (red.). *Forskning om undervisning och lärande*. Vol 7, Nr 1, 2019.
- Brain Siks, G. & Brain Dunnington, H. (1961). *Children's theatre and creative dramatics*. Seattle, Wash. University of Washington Press.
- Donner, P., Lundström, S. och Heikkilä, M. (2022). Exclusion and limitation through favouritism as a strategy in children's play negotiations: A qualitative analysis of children's multimodal play. *Journal of Early Childhood Research*, 00(0), 1–14. Doi: 10.1177/1476718X221083425
- Edmiston, B. (2017). Changing our world. Dialogic dramatic playing with young children. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*, Taylor & Francis Group, 2017. ProQuest Ebook Central.
- Ferholt, B., och Nilsson, M. (2017). Aesthetics of play and joint playworld. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*, Taylor & Francis Group, 2017. ProQuest Ebook Central.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185:11–12, 1801–1814, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028393
- Graneheim, U.H. och Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, Volume 24, Issue 2, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Göteborgs universitetsbibliotek. (2011). *När barnet blev barn. Det kompetenta barnet*. (video) Sveriges utbildningsradio. Utbildningsradion. <https://urplay.se/program/169449-nar-barnet-blev-barn-det-kompetenta-barnet>
- Hagtvét, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek. Hur skriftspråket kan stimuleras i förskoleåldern*. Natur och Kultur.
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and child'en's play development in a narrative play- world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21:2, 213–225.
- Hallgren, E. (2018). *Ledtrådar till estetiskt engagemang i processdrama. Samspel i roll i en fiktiv verksamhet*. Ak. Avh. Stockholms universitet.
- Hallgren, E. och Österlind, E. (2019). Process Drama in Civic Education: balancing Student Input and Learning Outcomes in a Playful Format. *Education Science* 2019, 9(3), 231.
- Holmgren Lind, L. (2011). Dramapedagogen i förskolan. I Österlind (red.). *Drama – ledarskap som spelar roll*. Studentlitteratur.
- Holmgren-Lind, L. (2007). *Pedagogiskt drama - i skärningspunkten mellan teaterkonst och estetisk praktik*. (Licentiatavhandling). Linköping: Institutionen för Tema, Linköpings Universitet.

- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. & Thorp, K. (2016). Creating Spaces for Children's Agency: 'I wonder...' Formulations in Teacher-Child Interactions, *International Journal of Early Childhood*, vol. 48, nr. 3, ss. 259–276.
- Hägglund, K. (2001). Ester Boman, Tyringe helpension och teatern: drama på en reformpedagogisk flickskola 1909–1936. Diss. Stockholms universitet.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. och Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. I Carlgren (red.). *Forskning om undervisning och lärande*. Vol 7, Nr 1, 2019.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. och Pramling, N. (2022). Participation and responsiveness: children's rights in play from the perspective of play-responsive early childhood education and care and the UNCRC. *Oxford Review of Education*, DOI: 10.1080/03054985.2022.2154202
- Lindström, L. (2012). Aesthetic learning about, in, with and through the arts: A curriculum study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166–179.
- Lindström, L. (2015). Fyra estetiska lärandeformer, Lärande om, i, med och genom. I *Handbok för planering av kulturprojekt i skolan*, s. 34–39. Västragötalandsregionen Kultur i Väst.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Forskningsrapport, 95:12. Samhällsvetenskap. Högskolan i Karlstad.
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 21:1, 7–14, DOI: 10.1080/09575140123593
- Loizou, E., Michaelides, A. och Georgiou, A. (2019). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189:4, 600–612, DOI: 10.1080/03004430.2017.1336165
- Läroplan för förskola. Reviderad 2019. (2019). Skolverket. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)*
- Marjanovic-Shane, A., & White, J. (2014). When the footlights are off: a Bakhtinian interrogation of play as postupok. *International Journal of Play*, Vol 3:2, 119–135.
- Mjaaland Heggstad, K. (2014). *7 vägar till drama: grundbok i dramapedagogik för förskollärare och lärare*. Studentlitteratur; 1: a uppl.
- Palmér, H. och Björklund, C. (2023). Matematisering i lek på vetenskaplig grund. *Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 20, No. 2, 2023, s. 29–50. ISSN:1890–9167.
- Nilsson, M., Lecusay, R. och Alnervik, K. (2018). Undervisning i förskolan. Holistisk förskoledidaktik byggd på lek och utforskande, *Utbildning & Demokrati*, vol. 27, nr. 1, ss. 9–32.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, nr. 6, ss. 623–641.
- Pramling, N. och Pramling Samuelsson, I. (2010). *Glittrig diamant dansar: små barn och språkdidaktik*. Norstedt.
- Pramling, N. och Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. I Carlgren (red.). *Forskning om undervisning och lärande*. Vol 7, Nr 1, 2019.



- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Dordrecht, Springer.
- Rasmusson, V. (2000). Drama - konst eller pedagogik? kampen om ämnet speglad i den nordiska tidskriften Drama 1965–1995. Diss. Lunds universitet.
- Sheridan, S. och Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Slade, P. & Way, B. (1954). *Child drama*. University of London Press.
- Sternudd, M. M. (2000) *Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv; dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala Universitet.
- Wallerstedt, C., Pramling, N. och Lagerlöf, P. (2021). Triggering in play: Opening up dimensions of imagination in adult-child play. *Learning, Culture and Social Interaction*. Nr 29, 2021.
- Van Oers, B. och Duijkers, D. (2013). Teaching in a playbased curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45:4, 511–534, Doi: 10.1080/00220272.2011.637182
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1995). Fantasi och kreativitet i barndomen. Daidalos.

### **Intervjuer:**

- ”Cecilia”. Förskolläraryrket, 5 års yrkeserfarenhet som krav. Intervjuad 2022-02-22, 22-03-21
- ”Sara”. Förskolläraryrket utan förkunskapskrav. Intervjuad 2021-12-21, 2022-03-24
- ”Ulrika”. Förskolläraryrket, 5 års yrkeserfarenhet som krav. Intervjuad 2022-02-22, 2022-04-02
- ”Vivian”. Förskolläraryrket, 5 års yrkeserfarenhet som krav. Intervjuad 22-06-01, 22-06-13

# Bilaga 1

Hej!

Du har tackat ja till att delta i min studie (mastersuppsats vid Stockholms universitet) som handlar om förskollärares dramaverktyg i lek med barn, och i relation till barnens handlingsutrymme.

Av den anledningen vill informera dig om själva upplägget för ditt deltagande. Vi kommer att ses för ett första inledande samtal, till vilket du förväntas läsa de texter som jag skickar till dig. Vårt samtal ska handla om dina tidigare erfarenheter av och tankar om lek och drama. Där texterna blir underlag för vårt samtal. Därefter förväntas du genomföra en drama- eller lekaktivitet med förskolebarn. Då du genomfört och dokumenterat tillfället med barnen ses du och jag för ytterligare ett samtal. Det samtalet kommer att fokusera på ditt genomförande och vad du tänker om genomförandet och de dramaverktyg som du använde.

Samtalen kommer att ske via zoom. Jag planerar för att det första samtalet ska ske ihop med en annan student och pågå ca 1,5 timma. Det andra samtalet håller bara du och jag, det beräknar jag pågå ca 1 timma.

Ditt deltagande i studien är helt frivillig och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att behöva motivera ditt val. Det insamlade materialet kommer att sparas och kan komma att användas i framtida vetenskaplig studie eller forskning. Det insamlade materialet sparas på ett säkert sett och kommer inte att lämnas ut till utomstående. Stockholms universitet är personuppgiftsansvarig.

Studien genomförs av Ylwa Andersson.  
Handledare: Eva Hallgren, Maria Olson

För att godkänna ditt deltagande i studien kan du svara på detta epostmeddelande eller vid intervjutillfället.

Hälsning Ylwa Andersson.



**Stockholms**  
universitet

# Bilaga 2

## Brev (mejl) till studenter om deltagande i forskningsstudien

Jag skriver till er i egenskap av mastersstudent i dramadidaktik vid Stockholms universitet. Min mastersuppsats skriver jag under detta år och min idé är att följa några av er förskollärarstudenter som gått kursen [REDACTED]. Det innebär att jag vill följa studenter som prövar drama/lek ihop med barnen i sin förskoleverksamhet.

Jag kommer att vara i dialog med er studenter i syfte att studera hur våra dramaredskap (ledarens guidande förhållningssätt och funktioner så som berättare och lärare-i-roll etc.) fungerar i lek och drama (kreativa fiktiva processer). DU kommer att få observera, filma, när du ”dramaleker” med barnen. Därefter väljer du ut en del av materialet för ett gemensamt samtal mellan dig och mig. Vi ska tillsammans synliggöra vad och hur dramaredskapen du fått ta del av i kursen [REDACTED] fungerar för dig och barnen på förskolan. Det behöver alltså inte ”bli rätt” utan jag vill få syn på vad jag skickar med er för dramaredskap och hur de fungerar. I våra samtal är även fokus på att fördjupa din förståelse för drama och dess redskap, som en fortbildning.

Du behöver bara vara intresserad av och nyfiken på min idé för att till en början säga ja till att delta, och kan hoppa av projektet när du i så fall vill.

Kontakta mig via mejl om du känner dig intresserad och vill veta mer: [ylwa.andersson@hsm.gu.se](mailto:ylwa.andersson@hsm.gu.se)

mvh Ylwa  
(mastersstudent och dramalärare i kursen [REDACTED])

## Min utgångspunkt och forskningsidé ser ut på följande sätt:

Syftet med studien är att förstå förskollärarens dramaredskap i relation till barns handlingsutrymme (Hallgren, 2018 jmf med *agency* i Lagerlöf, Wallerstedt och Kultti, 2019) i undervisning i, med och genom en kreativ fiktiv process, som i lek och drama. Jag är intresserad av att skapa förståelse för förskollärarens möjligheter att med dramaredskap främja barns handlingsutrymme i en gemensam kreativ fiktiv process. Hallgren har sett att deltagare i lek och i processdrama utbyter ”postupak-handlingar” (Hallgren, 2018) med varandra i en kreativ fiktiv process. *Postupak* är ”en betydelsefull handling som söker svar, riktad mot någon annan, och som är möjlig att svara an på.” (ibid s. 8). Postupak-handlingar kan skapas av både ledare och deltagare i den gemensamma processen. Av intresse för studien är hur och med vilka redskap förskolläraren själv ger erbjudanden, responderar på barnens erbjudanden (även barnens meningserbjudanden mellan varandra) i den gemensamma processen och konsekvenser som blir synliga.

- Vilken funktion fyller dramaredskap i en kreativ fiktiv process med förskolebarn i relation till barnens handlingsutrymme?
- Vilka dramadidaktiska möjligheter och utmaningar synliggörs?
- Orsak – Varför?

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**