

Södertörns högskola | Interkulturell lärarutbildning mot förskola, kombinationsutbildningen | Utbildningsvetenskap C 30 hp | Examensarbete 15 hp | Hötterminen 2011

”Mamma, jag lekit dig!”

En essä om pedagogens uppgift i mötet med barn som har svårt att leka med andra

Av: Sitto Poli

Handledare: Lotta Victor Tillberg

Abstract

Title: Mummy, I playing you! An essay about the preschool educationalist's role in the meeting with children who have difficulties playing with others.

Author: Sitto Poli

Mentor: Lotta Victor Tillberg

Term: Autumn 2011

The purpose of this experience-based essay is to investigate my role as a preschool educationalist in the meeting with children who have a hard time engaging in play with others. What does it mean to be a good educationalist when encountering children who have problems engaging in play both with adults and their peers? I was prompted to formulate this question when noticing two children who had this exact problem at my new department. First, I introduce my interacting observations of children who have a hard time engaging in play with others. Following this, I apply the principle of practice first and theory later in order to explore useful theories about what course of action to pursue. Three theoretical schools about the meaning of play are then explored; developmental psychology (Winnicott), psychoanalysis (Erikson) and transboundary (Vygotsky). In order to better grasp the significance of playing with others have I synthesize the three theoretical schools. From these theoretical schools I extract the importance of the adult in child development. The theories of the play researchers Knutsdotter Olofsson and Folkman & Svedin supports the efforts to help every child to develop their ability to play now done at our apartment. I also reflect on my own practical knowledge, especially emotional knowledge in accordance with Svenaeus. The theoretical material supports my ways of thinking and acting, but also gives me the opportunity to critically examine myself. My work with the essay has deepened my understanding and broadened my knowledge. Social play, playing with others, is a necessary condition for the development of children and a reflective and perceptive educationalist is important for children who have difficulties in engaging in play with others.

Keywords: play, play research, child development, preschool teacher, preschool children, interaction, language, play environment, practical knowledge

Sammanfattning

Syftet med den här erfarenhetsbaserade essän är att utforska vad min uppgift som förskolepedagog är i mötet med barn som har svårt att leka med andra. Vad innebär det att vara en god pedagog i mötet med barn som har svårt att leka med både vuxna och barn? Frågeställningen väcktes i mig då jag på min nya avdelning uppmärksammade två barn som hade den svårigheten. Essän börjar med mina samspelande observationer av barn som har svårt att leka med andra. Därifrån börjar jag enligt principen praktiken först och teorin sedan söka teorier som kan ge mig stöd i hur jag bör agera. Jag utforskar teorier om lekens betydelse från tre olika teoribildningar: det utvecklingspsykologiska (Winnicott), psykoanalytiska (Erikson) och gränsöverskridande (Vygotskij). För att än bättre förstå betydelsen av att barn leker med andra lägger jag själv samman de tre teoribildningarna till en syntes. Från teoribildningarna om lek får jag med mig den vuxnes betydelse i barnets utveckling. Lekforskarna Knutsdotter Olofssons samt Folkman & Svedins teorier bekräftar det arbete vi nu gör på avdelningen för att varje barn ska kunna utveckla sin förmåga att leka. Jag reflekterar också över min egen praktiska kunskap, särskilt känslornas kunskap enligt Svenaeus. Det teoretiska materialet ger stöd för mitt agerande och tänkande men ger mig också möjlighet att kritiskt granska mig själv. Arbetet med uppsatsen har fördjupat min förståelse och vidgat min kunskap. Den sociala leken, leken med andra, är nödvändig för barns utveckling och pedagogens reflekterande lyhördhet är viktigt för barn som har svårt att leka med andra.

Nyckelord: lek, lekforskning, barns utveckling, förskolepedagog, förskolebarn, samspel, språk, lekmiljö, praktisk kunskap.

Innehållsförteckning

Abstract	ii
Sammanfattning	iii
1. Barn som har svårt att leka med andra	1
Babou	1
Simrat	5
2. Uppsatsens riktning och forskningsväg.....	8
3. Reflektioner över egna erfarenheter och teorier.....	11
Lekens betydelse	11
Utvecklingspsykologiska lekteorier.....	11
Psykoanalytiska lekteorier	12
Gränsöverskridande lekteorier	13
De tre teoribildningarna tillsammans.....	14
Pedagogens betydelse för barn som har svårt att leka med andra.....	17
Utveckla barnens förståelse för leksignaler	19
Möblera för lek	21
Utveckla barnens språk	23
Praktisk kunskap	24
Känslornas kunskap	25
4. Slutord	28
Käll- och litteraturförteckning.....	31

1. Barn som har svårt att leka med andra

*En sanning som man upptäcker med egna ögon,
om den än är ofullkomlig,
är värd tio sanningar som man får från andra;
för förutom att öka ens kunskaper,
Har den också ökat ens förmåga att se.*
(Fritjof Nansen i Abrahamsen 2006, s. 25)

En augustomorgon 2011 kommer jag in på min nya förskoleavdelning och det första jag får syn på är en pojke som står tyst och avvaktande i ett hörn. Jag vill fråga honom hur det är med honom men hinner inte eftersom flera barn kommer in med sina föräldrar. Första dagen börjar väldigt intensivt med många nya namn och ansikten att komma ihåg. Jag börjar också i ett nytt arbetslag där den ena kollegan har arbetat på avdelningen sedan en termin tillbaka och den andra som kommer från en annan förskola började veckan före mig. Allt det nya känns som ett yrväder i mig.

Babou

Det är förmiddag några dagar senare och det är fullt med aktivitet på avdelningen. Jag hör härliga skratt från några barn som springer och leker med bilar samtidigt som andra barn leker med dockor. Själv sitter jag med några barn som är djupt koncentrerade med att göra pärlhalsband och pärlarmband när jag plötsligt lägger märke till den tysta pojken som jag såg första dagen vid ingången, Babou¹ heter han. Babou står bara där, vid ingången till stora lekrummet och iakttar de andra barnens lek och skratt. Efter ett bra tag går Babou därifrån. Jag

¹ Alla namn är fingerade.

tolkar det som om han har sorg i blicken och kanske en längtan efter att kanske leka tillsammans med de andra barnen. Nu står han och tittar ut genom fönstret och nynnar för sig själv.

Jag kan inte ta bort min blick från honom samtidigt som det snurrar många tankar i mitt huvud. Babou vill kanske leka med de andra barnen, men vet han inte hur han ska göra? Han verkar blyg eller så vill han helt enkelt inte leka? Jag kan inte sluta tänka på Babou och på kvällen finns han fortfarande i mina tankar. Jag känner att jag verkligen måste prata med mina kollegor. Är det bara jag som reagerar i onödan? Kan det verkligen vara så att ett barn inte vill göra någonting? Har man verkligen inte sett detta tidigare?

Jag frågar mina kollegor hur de tänker. Han har ju gått på förskolan i flera år. Vad har hänt under de åren? Hur har man resonerat kring honom? Svaret jag får av kollegan är: ”Jag har ju inte heller känt honom så länge eftersom jag började här strax före sommaren. Jag vet inte riktigt hur de som jobbade här tidigare tänkte. Det de berättade för mig var att föräldrarna behandlar honom som en bebis och att han bara är lat. Men han är ju så tyst och snäll så det är väl inget problem. Han kommer snart igång.” Tänker jag fel undrar jag. Det kanske är så att han bara är lite lat och jag oroar mig i onödan. Jag ska kanske bara vänta och se. Jag bestämmer mig ändå för att ta mig tid för att observera Babou i olika situationer under en längre tid eftersom jag känner mig så osäker på vad jag som pedagog bör göra.

Följande dag under lunchen sätter jag mig vid Babous bord. Barnen skickar runt skålarna och när det blir Babous tur att ta mat, tittar han bara på skålen utan att röra den. ”Skynda dig, ta nu, jag vill också ha” säger barnet bredvid honom. Babou sitter fortfarande och bara tittar på maten. Efter en stund säger jag, ”Varsågod Babou, nu får du ta pasta.” Då rycker Babou till och tar mat. Jag märker att Babou saknar bestick. Babou säger dock inget. Han bara sitter. De andra barnen börjar äta och Babou säger fortfarande inget. Jag frågar ”Behöver du bestick?” Han tittar på mig och nickar sedan. Varför säger han inget, tänker jag. Varför tar han inte för sig förrän en vuxen säger varsågod?

Under en förmiddag är jag inne i avdelningens lilla ateljé med fyra barn, Babou är en av dem. Vi tittar på fågelbilder och pratar om fåglar. Barnen får i uppdrag att måla en fågel. Babou sätter genast igång och målar en fågel. Medan han målar säger han för sig själv ”Så (ritar en

cirkel)²... två fötter (ritar två streck)... så... två vingar (ritar två streck på sidorna)... lång mun (ett streck för näbb)... öga” (ritar två korta streck) säger han samtidigt som han målar. Han lutar sig tillbaka och tittar på sin fågel. Han tittar på de andras fåglar och kommenterar ”Så ser den inte ut”. Han söker ögonkontakt med mig och konstaterar ”De gör inte rätt”. Han målar en hel fågelfamilj. De andra barnen börjar prata om andra saker som de vill måla men Babou verkar mycket fokuserad på uppgiften. Jag blir väldigt glad men också förvirrad. Hur kommer det sig att i den här situationen så verkar det vara han som är mest intresserad och fokuserad på uppgiften? Han nappar direkt på mina förslag och sätter igång. Varför kan han inte göra det i så många andra situationer eller sammanhang?

Återigen ser jag Babou stå ensam vid fönstret och nynna för sig själv, så jag går och ställer mig bredvid honom. Jag lägger försiktig min hand på hans axel och försöker starta en konversation. ”Vad fint du nynnar, vad är det för sång?” Jag får inget svar. ”Vad vill du leka med? Vill du göra ett pärlhalsband eller pärlarmband? Vill du leka med mig och Zakaria?” Jag får inget svar alls, vad jag än frågar. Han visar inga reaktioner men jag känner att jag bör göra något istället för att låta honom bara stå och titta. Jag går och hämtar en skål med pärlor och visar honom pärlorna och säger: ”Du kan få göra ett fint halsband eller armband till dig, vill du?” Han nickar. Han får en skål med pärlor och ett snöre. Vi sätter oss bredvid varandra, tillsammans med de andra barnen som gör pärlhalsband och pärlarmband. Babou tittar inte på hur de andra barnen gör, utan han försöker stoppa snöret i skålen för att få in pärlan. Han lyckas inte och pärlskålen välter så att alla pärlor i rött, blått och gult rullar iväg. Babou går därifrån. Jag säger till de andra barnen att vi måste hjälpa Babou genom att visa honom hur man gör ett armband.

Jag går efter Babou och lockar honom tillbaka till pärlorna. ”Kom så hjälper jag dig med pärlhalsbandet eller pärlarmbandet, jag kan visa dig hur man gör.” Babou följer med mig utan protester men jag får ändå en liten känsla av att han egentligen skulle vilja säga nej. Vi sätter oss vid ett eget bord och jag visar och förklarar hur man gör för att trä pärlor. Han tittar väldigt noga. Jag ger honom tråd och pärlor och ber honom att försöka själv. Han tar en pärla och tittar på den länge. Han letar efter hålet. Sedan trär han pärlan på tråden. Efter en lång stund

² Mina beskrivningar av vad han gör under tiden.

med mycket koncentration lyckas han göra ett helt pärlarmband, och jag tolkar det som att han faktiskt blir nöjd.

Det finns en del att vara kritisk hur jag gjorde. Att jag valde just pärlorna var inte ett val jag gjorde utifrån barnets intressen eller behov. Jag utgick mest utifrån att då kunde han vara där jag var, jag gjorde det enkelt för mig själv. Jag bestämde åt honom att han skulle göra ett armband vilket visade sig vara ett val som faktiskt till en början utsatte honom för ett misslyckande. Han kunde ju inte trä pärlor, något jag inte visste. Dessutom så gjorde jag de andra barnen uppmärksamma på att han inte kunde detta. Hade jag inte sagt något hade de andra barnen troligtvis inte ens lagt märke till att han gick sin väg. Men jag ville ju att de skulle bjuda in Babou i gemenskapen så att han skulle känna sig som en i gruppen och inte bara vara rädd för saker han inte kan. Det är så jag tolkar orsaken till att han gick ifrån de omkullvälta pärlskålarna. Kanske skämdes han eller blev frustrerad men det är svårt att veta eftersom han inte sade något. När jag hade hämtat Babou gick jag ändå inte med honom till de andra barnen utan vi satte oss vid ett eget bord. Det jag tror är att jag på något vis kände att det var för snabbt för honom att börja interagera med andra barn. Jag visste inte om det verkligen var så men det var så jag kände. Hur som helst gjorde jag nog för mycket för ända sedan dess har Babou inte velat göra pärlarmband igen. Jag borde ha varit ännu mer lyhörd och försökt att hitta något annat som var närmare hans intressen.

Några veckor går och bilden av Babou börjar klarna för mig. Eller kanske inte klarna, bilden har blivit mer komplicerad. Jag ser en pojke som är stor för sin ålder. Han är 5 år gammal men stor som en 8-åring till växten. Jag ser två olika bilder av Babou. I ena stunden är han mycket tyst och är för det mesta för sig själv. Han leker inte då heller utan han bara är. De andra barnen lägger inte heller märke till honom och det är aldrig någon som väljer att leka med Babou. Det verkar som att han blir lätt bortglömd både av de andra barnen men även av oss vuxna eftersom han inte gör något väsen av sig själv. I nästa stund ser jag en klipsk pojke som har mycket tankar och tar sig an utmaningar och jobbar fokuserat. Han verkar tycka om att rita och nynnar för sig själv. Han tar nästan inga egna initiativ utan en vuxen behöver sätta igång honom med någon aktivitet. Han pratar sällan spontant, oftast svarar han endast på tilltal eller om han blir uppmuntrad till att säga något. Hur skall det gå för honom i förskoleklassen om ett år?

En dag när jag sitter och arbetar med dokumentationer i datarummet kommer en kollega från en annan avdelning in. Jag passar på och frågar henne om de har barn i gruppen som inte leker. ”Vad menar du?” undrar hon. Jag berättar att jag har upptäckt ett barn som oftast är för sig själv och bara *är* och undrar om det är vanligt förekommande. Min kollega funderar en stund innan hon svarar ”Ja, vi har en flicka som är väldigt blyg. Hon vill alltid vara med en vuxen eller så vill hon sitta och rita eller pyssla”. Hon fortsätter med att säga”, men det är väl inte så farligt. Hon stör ju ingen. Hon tycker bara mest om att pyssla och så. Vi ser det inte som ett problem. Hon blir inte retad av de andra barnen.” Jag blir fundersam när kollegan menar att det inte gör så mycket eller att man inte behöver oroa sig för det. Något ansvar måste vi väl ändå ha att försöka hjälpa dessa barn? I samma ögonblick bestämde jag mig för att börja titta noggrannare på min egen barngrupp. Det kanske finns flera barn som inte blivit sedda av oss pedagoger på avdelningen.

Simrat

Efter några dagars observation upptäcker jag ytterligare ett barn i min egen barngrupp som inte leker med andra barn. Det börjar under morgonens samling då vi frågar barnen vad de vill göra under fria leken. Simrat, en flicka på tre och ett halvt år, säger ingenting när det är hennes tur i ringen att välja. Jag låter henne vara. Hon behöver tid att tänka efter tänker jag och fortsätter att fråga andra barn. Men när jag frågar igen har hon ändå inget förslag. Då föreslår jag att hon kan vara i bygghörnan för där är ingen annan just nu. Jag får ta henne i handen och leda henne dit. Jag är med henne en stund men går sedan till ett annat barn som behöver hjälp. Efter en stund ser jag hur Simrat försöker bygga med kaplastavar och det ser ut att bli ett staket. Hon ställer några djur innanför staketet och ser ut att vara väldigt fokuserad på det hon gör. Maria, som är jämngammal, närmar sig Simrat och frågar om hon också får leka med djuren. Vad roligt att Maria vill leka med henne tänker jag. Till min förvåning ser jag att Simrat backar och sätter sig intill väggen utan att säga någonting. Maria rycker på axlarna och tar över Simrats bygge. Jag märker att jag reagerar på det Simrat gör. Jag känner att jag kan inte bara kan titta på, jag måste ingripa. Jag går fram till Simrat och sätter mig hos henne. ”Vilket fint staket du har byggt” säger jag. Hon tittar på mig men säger inget och visar ingen reaktion. ”Maria ville också gärna leka med djuren, ska vi leka tillsammans?” undrar jag. Simrat tittar bara neråt och jag känner att jag inte kommer att nå henne den här gången. Borde jag vara tuffare på ett vänligt men bestämt sätt genom att ta Simrat i handen och ta henne tillbaka till

bygget? Samtidigt slås jag av tanken. ”Jag kan väl ändå inte tvinga ett barn att leka mot dess vilja?”

När jag reflekterar över de här händelserna kan jag inte minnas hur jag tänkte när jag gjorde som jag gjorde. Varför föreslår jag att hon ska vara i bygghörnan just när ingen annan var där? Det berodde inte på någon medveten tanke. Jag hade återigen hamnat i den situationen att barnet inte säger någonting. Då står jag där som pedagog och skannar rummet med min blick i ett försök att hitta något meningsfullt för barnet att göra. Dessa situationer är svåra. Jag känner att jag har ett ansvar att erbjuda barnen meningsfulla aktiviteter men när jag inte får någon respons från barnet är det många gånger svårt att pricka rätt. Nu efteråt tycker jag också att jag var för klumpig och gick på för snabbt för att få Simrat och Maria att leka tillsammans. Simrat lärde mig mycket genom att bara titta ner och inte vilja leka. Det fick mig att börja reflektera men jag är ledsen att jag fick henne att känna så.

Simrat blir ledsen varje morgon när hon lämnas av sin mamma. Hon gråter och klistrar sig fast vid mamma. Det är ofta som vi pedagoger får hjälpa till för att mamman ska kunna gå iväg. Hon protesterar dock inte när vi tar henne från mamman. Hon gråter bara, säger inget och det känns som att hon på något sätt bara ger upp i stunden.

Efter en tids observerande börjar jag nu få en bild av Simrat. Hon vill oftast vara där vi vuxna är och hålla i handen. Hon upprepar väldigt ofta ”mamma komma snart, mamma komma snart”. Hon leker inte med andra barn och jag undrar om det är så att hon inte vågar ta kontakt eller vet hon inte hur man gör. Hon vill ibland vara i bygghörnan och bygger då gärna hus åt djuren. Hon bygger dock inte tillsammans med andra barn och backar och sätter sig en bit ifrån om andra barn vill bygga med henne. Simrat är väldigt snäll och känslig och har lätt för att gråta. Hon säger inte emot och om någon vill ha något hon har ger hon det genast ifrån sig utan att protestera. Hon säger heller aldrig emot oss vuxna. Hon pratar väldigt tyst, nästan viskar, så att det är väldigt svårt att höra vad hon säger. Hennes ordförråd är inte heller så rikt och hon pratar mest i korta ofullständiga meningar.

Jag pratar med mina kollegor om mina observationer och uttrycker en oro även över Simrat. Min ena kollega säger till mig: ”Du oroar dig så mycket. Hon är bara blyg. Hon har ju inte gått på förskola så länge heller. Dessutom så pratar hon inte så bra svenska. Det kommer. Det

är bara att vänta.” Den andra kollegan ser lite bekymrad ut och säger: ”Nja, det kanske är någonting men jag vet inte vad. Vi behöver nog mera tid innan vi gör något.”

Jag kan dock inte låta bli att undra. Även när jag lämnat jobbet och är på väg hem kan jag inte sluta fundera. Varför vill Simrat inte leka med andra barn? Är det språket som hindrar henne eller är det att hon inte är van vid att leka med andra? Hon har ju inga syskon heller. Varför har ingen reagerat tidigare? Hon har ändå gått på avdelningen i ett år. Hur länge är ett barn ny i gruppen eller på förskolan? Hur länge ska vi pedagoger vänta innan vi agerar?

Nu har jag blivit medveten om två barn på min nya avdelning som inte leker med andra barn utan mest är ensamma och leker stillsamt för sig själva. Ofta låter både andra barn och vi vuxna dessa barn vara för sig själva. Det här känns inte bra och jag känner att det är något jag måste ta på allvar. Jag ifrågasätter även mig själv. Det börjar snurra en mängd tankar i mitt huvud: Varför har jag inte tidigare förstått att det finns barn som Babou och Simrat? Har jag inte sett alla barn jag har mött? Eller har jag bara inte haft tillräckligt med kunskap? En förklaring kan vara att jag tidigare har arbetat som modersmåls lärare i både förskola och skola och då inte sett barn i andra sammanhang än på lektioner. I förskolan har jag tidigare bara arbetat knappt ett år på en småbarnsavdelning och där har det inte varit så utmärkande om barn inte har lekt med varandra på grund av deras låga ålder.

2. Uppsatsens riktning och forskningsväg

Syftet med min essä är att få ökad förståelse av lekens betydelse för barns utveckling och den roll pedagogen har i möten med barn som har svårt att leka med andra. Den första av mina frågeställningar handlar om lekens betydelse. Är det verkligen nödvändigt för barns utveckling att de leker med andra? Varför inte bara låta barn som inte leker med andra vara? Kommer inte lek med andra alltid av sig själv? Min andra frågeställning berör pedagogens betydelse. Vad ska jag som förskolepedagog göra när jag ser ett barn som har svårt att leka med andra? Ska jag låta barnet vara eller ska jag agera? Hur bör jag som god pedagog bemöta barn som har svårt att leka med andra?

Först har jag beskrivit problemet från min egen erfarenhet. Därefter har jag sökt teorier för att bättre förstå. Jag jämför mina egna erfarenheter med teorier för att få svar på mina frågeställningar. Jag utforskar teorier om både lekens och pedagogens betydelse för att hjälpa barn som har svårt att leka med andra. Förståelse för min egen praktiska kunskap hjälper mig att vara en bättre pedagog. Jag skriver en erfarenhetsbaserad essä. Jag blir både forskningssubjekt, den som undersöker och forskningsobjekt, den som blir undersökt eftersom jag undersöker min egen yrkesverksamhet. Genom att fokusera på det subjektiva, det vill säga de egna erfarenheterna och tankarna, går det ändå närma sig det objektiva vilket står för det allmängiltiga (Montaigne 1992). När jag genom skrivandet går riktigt djupt in i mina egna upplevelser, blir mina erfarenheter så personliga att de nästan blir opersonliga, det vill säga närmar sig det allmängiltiga, vilket gör att andra lättare kan känna igen sig i det jag skriver. I den erfarenhetsbaserade essän ska jag som författare vara personligt berörd av det jag skriver om. Subjektiviteten ses som en tillgång. I en essä är det viktigt att uttrycka sig träffsäkert eftersom den bygger på min egen upplevelse istället för att utgå från allmänt tillgängliga teorier. Det är bara jag som vet vad jag har upplevt. Genom att vara noggrann i hur jag beskriver mina erfarenheter blir de mer synliga och öppnar upp för mina egen reflektioner. Genom essän blir jag mer lyhörd för mitt eget arbete.

Jag observerar två barn på min förskoleavdelning och beskriver situationer där barnen och jag samspekar. Mitt sätt att samtidigt samspeka och observera barnen har jag utvecklat själv, intuitivt, men jag har funnit stöd för det i den norska forskaren Gerd Abrahamsens bok *En levande blick* (2006). Metoden som hon kallar samspeksobservation är utvecklad för observation av små barn, spädbarn och barn upp till två år. Enligt Abrahamsen påbörjar man en samspeksobservation med att ha inställningen ”försynt gäst”, det vill säga att vara lite försiktig och iaktta mer än att göra, man stör inte det som pågår. Det gäller att som observatör hitta en balans mellan närhet och avstånd. Ett annat ord för metoden är ”närobservation”. Det kommer från fenomenologen Max van Manen som framhäver att fastän man går så nära som möjligt är det viktigt att ha kvar en hermeneutisk vakenhet, det vill säga vara medveten om att vi som människor alltid tolkar våra upplevelser. Det gör man genom att reflektera. Observerandet ligger på flera plan; både på barnet men även på de relationsupplevelser barnet har. Dessutom ingår att utveckla närhet till sina egna känslor inför det som observeras. Innan ett handlingsrum skapas bör ett inre tankerum i observatören utvecklas. Enligt Abrahamsen känner den samspeklade observatören barnets upplevelser i sin egen kropp vilket öppnar upp för förståelse både av barnets och den vuxnes handlingar. Samspeksobservation rekommenderar att man inte går in och agerar för tidigt då man anser att det kan störa det lilla barnets utveckling. Likaså anser man att förståelse kommer med tiden. Som samspeklade observatör behöver man inte hålla fast detaljer under observationens gång. Det är inte så svårt att komma ihåg vad som sker under observationerna som man kan tro (Abrahamsen 2006, s. 75-78).

Utan att innan känna till Abrahamsens metod ser jag många likheter med min egen observationsmetod men jag ser även några skillnader. Likheter är att jag arbetade mig fram till en balans mellan närhet och avstånd men också ett balanserande mellan tanke och känsla. Jag har också använt reflektion och fått större närhet till mina egna känslor. Jag känner igen att känna barnets upplevelser genom min egen kropp men har blivit medveten om vikten av att inte blanda ihop mina och barnets känslor. Jämfört med Abrahamsens metod är skillnaden i mitt fall att de barn jag observerar är lite äldre, tre och ett halvt år och fem år. På grund av att de har svårt att leka med andra barn, anser jag att det är viktigt med den extra lyhördheten som ligger i metoden samspeksobservation. Men deras ålder gör det också möjligt att börja med handling tidigare än vad som rekommenderas i samspeksobservation även om jag nu i efterhand anser att jag borde väntat lite längre med handling. Jag har dokumenterat mina observationer, under arbetsdagarna, på små post-it-lappar som jag på kvällarna skrev samman. Särskilt på kvällarna

reflekterade jag över det jag upplevt och observerat. Genom att vara metodisk synliggör jag mitt samspel med barnen och mina observationer ger mig material att analysera.

3. Reflektioner över egna erfarenheter och teorier

”Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska prägla verksamheten i förskolan.” (Lpfö98 2010, s. 6)

Lekens betydelse

I läroplanen för förskolan står det att lek är viktig för barns utveckling och lärande och att lek ska användas för att främja varje barns utveckling. Varför är då leken så viktig för barns utveckling? För att fördjupa min förståelse av lekens betydelse tar jag hjälp av flera stora etablerade teoribildningar. Teorier om lekens betydelse delas vanligtvis in i tre olika teoribildningar; det utvecklingspsykologiska, psykoanalytiska och gränsöverskridande som alla förklarar lekens betydelse. Jag beskriver huvuddragen i de tre teoribildningarna genom några framträdande föreläsare. Därefter gör jag ett försök att föra samman de tre teorierna från de olika teoribildningarna i en enda för att stärka deras betydelse.

Utvecklingspsykologiska lekteorier

I teoribildningen utvecklingspsykologi finns psykoanalytikern Donald W. Winnicott, som fastän han själv var psykoanalytiker ansåg att psykoanalysen inte hade någon användbar teori om lek. Enligt Winnicott används lek i psykoanalytisk forskning mest för att få kunskap om barnet eller hur lek kan fungera som terapi. Hans kritik mot psykoanalytisk syn på lek går ut på att den mest använder lekens innehåll istället för att se det lekande barnet. För Winnicott är det viktigt med skillnaden mellan vad som ligger i orden ”lek” och ”lekande”. Winnicott kopplar lek till övergångsfenomen. Med övergångsfenomen menas att det är en universell företeelse där barnet använder sig av ett föremål som tröst när modern inte finns tillgänglig. Övergångsobjektet föreställer mamman men är inte mamma. Barnet utvecklar förmåga att se likheter och olikheter säger Winnicott. Samtidigt differentierar sig barnet från modern när det börjar kunna skilja på sig själv och sin moder. Detta, att det är i mellanrummet mellan barnet

och den andre som leken sker, är Winnicotts bidrag till teorier om lek. Lek är vare sig inne i individen eller i den yttre verkligheten utan något mittemellan, det s.k. lekområdet. Förmågan att leka utvecklas när barnet får eller kan använda övergångsobjekt. Winnicott ser också hur barnets lek i sin tur övergår till vuxnas kulturella upplevelser (Winnicott 1981, s. 72-92).

Psykoanalytiska lekteorier

Det psykoanalytiska tänkandet om lek som Winnicott kritiserar har sitt ursprung i Freuds teorier. Freud, psykoanalysens fader, hänvisade ofta till leken men utvecklade ingen teori om lek. Han definierade dock lek genom att sätta verklighet som dess motsats. I leken kan barnet göra sådant som det inte kan göra i verkligheten. Leken blir ett slags önskeupplevelse där barnet har makt och kontroll. Enligt Freud fungerar leken alltså som ångestreducerande. I leken lär sig barnet att bemästra problem och få utlopp för sina känslor. I och med att barnets ego utvecklas och barnet blir mer förståndigt räcker leken inte längre för att hantera verkligheten och sina konflikter. Istället tar artistiska uttryck eller skämt och humor över (Knutson Olofsson 1993, s.138).

En ledande psykoanalytiker som utvecklat Freuds teori om lek är Erik H. Erikson (Knutson Olofsson 1993, s. 139). Han delar leken i tre olika utvecklingssteg:

1. Autokosmisk lek. Barnets lek börjar med den egna kroppen genom att utforska upprepningar av ljud och rörelser. Därefter leker barnet med personer och saker som finns tillgängliga.
2. Mikrosfärisk lek. Det är den relativt lilla trygga världen runt barnet där det finns hanterliga leksaker. Även i den trygga sfären kan barnet stöta på motstånd. Det går inte att göra det man vill med leksakerna eller så kommer någon och tar något. Om det blir farligt eller sorgligt i mikrosfären kan barnet falla tillbaka till autosfären³.
3. Makrosfärisk lek utvecklas i det Erikson kallar lekskoleåldern vilket troligtvis motsvarar 3-4-årsåldern. Makrosfären är den värld man delar med andra. Vägen in i makro-

³ Jag tolkar skillnaden mellan autokosmos och autosfär som att autokosmos är den helhet med omvärlden ett spädbarn upplever. När ett barn gått över till mikrosfärisk lek har det också separerat från modern och kan inte längre gå tillbaka till ett kosmos.

sfären går genom att se andra som de saker man har i mikrosfären. Barn måste enligt Erikson lära sig hur man leker med andra levande varelser. När det blir tufft i makrosfären blir lek i ensamhet en skyddande hamn för att reparera tilltufsade känslor (Erikson 1954, s. 199-200).

Den outvecklade formen av människans förmåga att hantera erfarenheten genom att skapa modeller och behärska verkligheten är Eriksons förklaring till vad barnens lek är för något. En vuxen som leker byter verklighet. Ett barn som leker går framåt genom nya stadier i utvecklingen. I psykoanalysen ses leken också som ett medel för terapi; lekterapi. En viktig förutsättning i lekterapi är att barnet har leksakerna och den vuxne för sig själv. Förr i tiden var det kanske en far- eller morförälder som fungerade som det vi idag kallar lekterapeut. Att leka ut problemen är den naturligaste självläkemetoden som barn har (Erikson 1954, s. 200-201).

Gränsöverskridande lekteorier

Lev Vygotskij, en av de mest inflytelserika pedagogiska teoretikerna, anser att barnet formas av en socio-kulturell-historisk praxis. Han menar att leken är den viktigaste utvecklingskällan av tanke, vilja och känsla. Genom lek utvecklas förmågor och färdigheter som är nödvändiga för resten av livet. Barnet utvecklas genom interaktioner och aktiviteter. Barnets miljö skapar barnets utveckling. Ett barn är alltid ett barn av sin tid, sin kultur. Det är genom de utmaningar som barnet möter i sin värld som barnets kompetens utvecklas. Utveckling är att gå från en utvecklingsnivå till en annan. Övergångarna mellan utvecklingsnivåerna kallar Vygotskij utvecklingszoner och där är social aktivitet särskilt viktigt. I en övergång lånar så att säga barnet en begreppsvärld det ännu inte har. Lånet sker från någon som har den begreppsvärlden. Därför behövs interaktion (Strandberg 2006, s. 149).

Utvecklingszonerna kan också kallas de möjliga zonerna. Möjligt i betydelsen att det som är möjligt för barnet just då. Det är genom att utöka sitt lekområde som barnet kan gå in i nästa möjliga zon och barnet behöver någon som leder det framåt (Folkman & Svedin 2003, s. 105-106).

I leken blir barnet lite större, känner sig lite äldre eller gör sådant som de som är lite äldre gör eller som Vygotskij skriver: ”som om barnet vore huvudet högre än sig själv” (Vygotskij

1981, s. 196). I Vygotskijs kulturhistoriska teori är medvetandet viktigt för barnets utveckling och för barnet är leken den viktigaste formen för att utveckla sitt medvetande om världen. Dessutom handlar lek om önskeuppfyllelse för i leken kan orealistiska önskningar uppfyllas. Ett litet barn vill ha sin önskan uppfylld genast. Men det går inte alltid. Det leder till en spänning mellan vad barnet vill och vad det kan. Barnet drivs av behov och motiv (Strandberg 2006, s. 159-160).

De tre teoribildningarna tillsammans

Vygotskijs förklaring till varför lek är viktigt ger mig stöd i det arbete jag gör med förskolebarnen, både de som har lätt att leka med andra och de som har det lite svårare. Det är viktigt för barnens framtid att de får de förmågor och färdigheter som utvecklas just genom lek. För att få ännu starkare argument till att lek är bra för barns utveckling vill jag prova att utforska vad som händer om de tre olika teoribildningarna, utvecklingspsykologiska, psykoanalytiska och gränsöverskridande sammanförs. Jag tror att det går och att det kommer att förstärka vikten av lekens och pedagogens betydelse. Det är idén om mellanområde och möjliga zoner som mellanrum mellan utvecklingsnivåer som fick mig att se hur de tre olika teoribildningarna skulle kunna fogas samman. Jag får associationen att koppla ihop Vygotskijs möjliga zoner, utvecklingszoner, Eriksons lekutvecklingssteg och Winnicotts mellanområde. De olika utvecklingszonerna för barnet från det ena till det andra lekutvecklingssteget. Barnet förs genom utvecklingszonerna genom att någon mer erfaren bildligt tar barnet i handen, vanligtvis en vuxen. Winnicott säger att leken sker mellan barnet och den andra, inte inne i individerna utan i en egen värld, en slags låtsasvärld, mellan barnet och den andre; den eller dem barnet leker med. Det som sker i Vygotskijs utvecklingszoner är också lek. Den vuxne leker barnet vidare till nästa nivå. Leken mellan den vuxne och barnet sker samtidigt i det mellanområde Winnicott skriver om.

I Eriksons första lekutvecklingssteg, autokosmisk lek, leker barnet med sin egen kropp. Jag tänker att ett litet barn kan uppleva kontakten med sin egen kropp som ett möte med den andre. Även i leken med sin egen kropp kan man stöta på problem, till exempel att ramla omkull och det är det som driver utvecklingen vidare. I utvecklingszonen mellan autokosmisk och mikrokosmisk lek så behövs den vuxne, föräldern vanligtvis, som både bildligt och bokstaveligt tar barnet i handen precis som föräldern introducerade autokosmisk lek till det lilla barnet

på skötbordet. Föräldern, den vuxne, den äldre, den andre leker med barnet så att det kommer vidare till nästa lekutvecklingssteg, den mikrosfäriska leken, där barnet leker själv med leksaker.

Att leka med saker är att leka med något utanför den egna kroppen, något annat, vilket också går att dra likheter till att vara den andre. Winnicott skriver även han att lek utvecklas med hjälp av övergångsobjekt, saker som får föreställa den andra, vanligtvis modern. Alla leksaker är inte övergångsobjekt men leken med saker gör att barnet utvecklas på olika sätt. När till exempel det man byggt upp rasar eller någon kommer och förstör kan barnet bli skrämt och gå tillbaka till autosfäriskt lek eller så drivs barnet framåt till nästa steg, makrokosmisk lek. Så även leksaker kan föra barn vidare genom utvecklingszoner. Men hur vet jag att det inte räcker med leksaker för att ett barn ska utvecklas? Hur vet jag med teoriernas hjälp att den andre, barn eller vuxen, behövs för att med lekens hjälp föra barnet vidare genom utvecklingszonen till nästa nivå? Varför är det viktigt att leka med andra? Vi människor, vi levande varelser, delar världen med varandra som Erikson skriver. Det är viktigt att kunna interagera med andra för att kunna fungera i världen och det är det man lär sig i den makrokosmiska leken, i leken med andra.

För att pröva den här sammanlagda teorin använder jag den för att analysera en situation där leken mellan två barn inte kommer igång och jag ingriper. Simrat leker i sin mikrosfär när Robban kommer och vill leka makrosfäriskt med Simrat som inte vet hur hon ska göra.

Simrat sitter ensam och bygger med kaplastavar, till det har hon djur som hon bygger staket till. Hon leker länge och med känsla. När jag ser det så berömmar jag henne och frågar henne vad hon gör. Då kommer Robban, fyra år. Jag tror att han kommer för att han blir nyfiken när han hör mig berömma Simrat och han ser hur fint Simrat bygger och det verkar spännande. Utan att fråga Simrat går han in i leken och nästan tar över genom att ta djuren och sätta dem på staketet. Samtidigt småskrattar han, men Simrat vill inte ha det så och hon backar och tittar bara på Robban. Det ser ut som om hon nästan är på väg att lämna bygghörnan men det syns också att Robban vill fortsätta att leka med Simrat. Jag är ju där och har iakttagit situationen en stund. Jag tolkar det som att de vill fortsätta att leka men ändå inte. Det är som om de inte vet vad de ska göra. Robban väntar på Simrats nästa drag men hon gör inget och säger inget. Då beslutar jag mig för att gå fram till dem. Jag vill få igång deras kommunikation för att de

ska kunna leka tillsammans. Jag böjer mig ner och sätter mig bredvid dem och säger "Vi måste rädda djuren! De håller på att hoppa över staketet" Jag ser hur Simrat tittar på djuren som om hon verkligen måste rädda dem och hon kommer in i leken igen. Då blir Robban glad och de tittar på varandra, de skrattar både två och fortsätter att leka.

Robban kommer i sin fart och försöker leka makrosfäriskt i det winnicottska mellanrummet med Simrat som inte riktigt vet hur eller om hon vill leka så. Det är då jag går in i leken, in i den utvecklingszon Simrat befinner sig i, mellan mikrosfärisk och makrosfärisk lek. Jag går till barnens nivå, böjer mig ner och fortsätter det Robban påbörjat. "Vi måste rädda djuren!" Jag tar Simrat symboliskt i handen inne i det samtidiga winnicottska mellanrummet och vygotkskiska möjliga zonen där djuren håller på att rymma. Simrat hänger på. Hon vill verkligen rädda djuren. Hon klarar av och tycker om att vara i den makrosfäriska leken. Robban och jag har hjälpt Simrat på traven från en utvecklingsnivå till en annan.

Det jag aldrig kommer att få svar på är vad som skulle kunna ha hänt om jag inte gått in i det som hände mellan Simrat och Robban. Hade Robbans initiativ fått Simrat att haka på? Eller skulle Robban bara gått därifrån eller skulle Simrat gått sin väg? Eller skulle något av barnen börjat gråta? Det kan ju också vara så att även om det inte hade blivit någon makrokosmisk lek just den gången så hade det kanske blivit det nästa gång för att Robbans initiativ satt igång något i Simrat. Jag tänker också på mötet som inte blev av mellan Simrat och Maria. Simrat ville inte leka med Maria den gången. Jag gick fram till barnen den gången också men kunde inte nå Simrat med mina lekidéer. Då lät jag henne vara för det kändes bäst att göra så. Det kan också vara så att episoden med Maria gjorde det lättare för Simrat att ta emot mina lekidéer den här gången och till och med att leka makrokosmiskt med mig och Robban.

Pedagogens betydelse för barn som har svårt att leka med andra

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära.” (Lpfö 98, 2010 s.9)

Förskolepedagogen som professionell ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att leka. Hur kan man då som pedagog möta förskolebarn som står utanför gemenskapen och har svårt att leka med andra barn?

Psykolog Marie-Louise Folkman och specialpedagog Eva Svedin skriver i boken *Barn som inte leker* om ett utvecklingsarbete på olika förskolor i Skärholmen. Intressant är att författarna inte fördjupat sig särskilt mycket i orsakerna till barnens svårigheter utan fokuserat på lösningar. Det viktiga i deras arbete var att ge barnen goda lekerfarenheter. Punkter som de anser är viktiga för att ge barn stöd att utveckla sin lekförmåga är:

- 1. Att värna om de vuxnas relation till barnen*

Det är viktigt att pedagogen skapar ett samspel till barnet så att barnet känner sig tryggt och blir sett. Den personliga och nära kontakten till barnet är en förutsättning för individens positiva utveckling genom att den känner sig viktig i den vuxnes ögon.

- 2. Att stärka barnens positiva självkänsla*

Ett barn som har sociala brister behöver stöd och vägledning från den vuxne som kan hjälpa till att stärka barnets självkänsla genom att den ger barnet positiv respons. Att lyfta fram barnets positiva sidor är viktigt för att utöka deras självkänsla så att de känner att de duger som de är.

3. *Att väcka barnets känsla för lek*

Genom att väcka ett intresse hos barnet krävs det att man som pedagog skapar en spännande situation som väcker intresse och lekfullhet och sätter igång barnets lust till lek. Det gäller att kunna bjuda in barnet till en lek som tilltalar den.

4. *Att stärka barnens lust och förmåga till samspel*

Ännu en viktig faktor är att få barnen att känna glädje i samspel med varandra och att uppnå ett positivt kamratklimat. Viktigt att pedagogen skapar en nyfikenhet hos barnet för att få glädje att leka tillsammans och skapa en förståelse för de oskrivna reglerna.

5. *Att skapa lekrum och bidra till lekro*

Det är viktigt att skapa goda yttre förutsättningar för lek genom att ordna miljön så att den ger både lust och ro till lek. Det handlar inte bara om hur man möblerar utan också om att ge tid för lek. Möblera för att barn ska kunna leka i mindre grupper underlättar barnens relationer till varandra.

6. *Fokus på lek ger ringar på vattnet*

Den sociala leken leder till språkutveckling och förutsätter förmåga att ta initiativ och förståelse för andras perspektiv samt att klara av turtagning och att komma överens och även att förstå lekens tema (Folkman & Svedin 2003, s. 117-119).

Jag letar i mina berättelser om Babou och Simrat efter hur jag både lyckas och misslyckas att ge dem stöd i att utvecklas. Jag upptäcker det lilla jag gjorde när jag såg Babou under lunchen och sa till honom: ”Varsågod Babou, nu får du ta pasta!” är en grund för att ge barnet stöd i sin lekutveckling enligt punkt 1 i listan ovan. Han blev sedd med goda ögon, jag skyndade inte på honom utan sa hans namn och att det var hans tur. Nu i efterhand förstår jag att det kan göra att han känner sig viktig i mina ögon. Punkt 2, att stärka barnets självkänsla ser jag till exempel när jag gav Simrat beröm när hon byggde med kaplastavar. Eller som Babou i ateljén då jag upptäckte hans intresse för att rita. Han var så aktiv. Han ritade inte bara en fågel. Han

ritade en hel fågelfamilj. Det är viktigt att jag då ger honom positiv respons. Det kan man också se som att Babou behöver få vara i den mikrokosmiska leken, som Folkman & Svedin (2003, s. 116) kallar den ensamma leken, och jag bör låta honom vara där tills han känner sig redo att ta mig i handen genom utvecklingszonen till den makrokosmiska leken som Folkman & Svedin (2003, s. 116) kallar den sociala leken.

Ett barn föds enligt lekforskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson med förmågan att leka men i nästan varje barngrupp finns det barn som har svårt att leka med andra. De kan vara ensamma, bara titta på när andra leker eller förstör andras lekar. Det kan finnas flera olika orsaker till att barn inte leker med andra (Knutsdotter Olofsson 2008, s. 82).

Det jag tar upp här är sådant som vi förskolepedagoger enligt läroplanen ska hjälpa barnen stöd att utveckla. Barn som har svårt att leka med andra kan ha svårt att förstå leksignaler, behöva en miljö som underlättar lek med andra och få stöd i sin språkutveckling. Vi kan hjälpa barn att utveckla sin förståelse för leksignaler, möblera avdelningen för att underlätta lek och arbeta med språkutveckling. Det Babou och Simrat har gemensamt är att de inte tar egna initiativ, vill helst vara ensamma eller tillsammans med någon vuxen och har svårt att hävda sin vilja. Båda barnen är dessutom tvåspråkiga och uppfattas som väldigt blyga och tystlåtna.

Utveckla barnens förståelse för leksignaler

Simrats ledsenhet när mamma går har lett till att jag har hittat på en lek som vi nu leker med alla barnen. Leken går ut på att vi leker det som föräldrarna jobbar med. Det som gjorde att jag kom på det var att jag märkte att Simrat lugnade ner sig när vi pratade om hennes mammas jobb. Så fort Simrats mamma har gått om dagarna börjar vi leka denna lek, tillsammans med sju andra barn i barngruppen. Babou ingår i den gruppen. Som förskolepedagog har jag ju ansvar för flera barn samtidigt. Det är inte alltid jag som förskolepedagog kan ägna mig åt bara ett barn någon längre tid, fast jag ibland skulle vilja det. Ännu ett syfte med leken är att hjälpa Simrat och Babou att kunna leka med andra barn.

Första gången leker vi Simrats mammas jobb. Hon jobbar i affär. Jag går ut i den friska luften med min lilla grupp. Barnen följer glatt med. Jag börjar med lekidén att barnen ska göra en affär. Barnen börjar samla på pinnar som de kallar korv och löv som blir bröd. Vi har även tomma mjölkkartonger och ketchupflaskor. Stenar får vara pengar tycker barnen. De fyller

hinkar och olika former med sand eller vatten som blir olika maträtter och dryck. Simrat och Babou är med på allt. Jag kommer med initiativet att Simrat och Babou ska börja stå i kassan. Jag pratar mycket tydligt med Babou och Simrat: ”Visst har ni följt med mamma och handlat?” Babou bara rycker på axlarna. Simrat bara tittar på mig men jag känner att hon ändå verkar förstå vad jag pratar om. ”Visst har ni sett hur de som sitter i kassan gör?” Babou rycker på axlarna igen, nu småler Simrat. Jag berättar för Babou och Simrat hur man gör om man arbetar som kassör. Jag ställer mig vid kassan men Babou och Simrat. De andra barnen uppmuntrar Simrat och Babou genom att komma på att man kan köpa allt i hela världen i affären. Barnen står i kö och jag instruerar några gånger hur Babou och Simrat ska göra och vad de ska säga. Efter några gånger kommer barnen igång och Babou ropar ”Nästa!” Simrat skrattar och tycker det är så roligt. Jag deltar i leken, gör mat och köper precis som barnen.

Den här leken har olika fortsättningar. Den ena fortsättningen är att barnen själva tar initiativ till att leka affär. Den andra fortsättningen är att vi går vidare till andra barns föräldrars arbeten. Barnen har börjat fråga om vi inte kan leka deras föräldrars jobb och jag svarar att det kommer, det ska vi absolut göra men inte än. Jag vill förankra varje yrkeslek så att barnen äger den själva.

Den här leken väckte till att börja med Simrats känsla för lek men nu har den också väckt Babous. Den har stärkt båda barnens lust och förmåga till samspel. Jag bjöd in Simrat till en lek som tilltalade henne. Leken handlade om hennes mamma som var på arbetet och längtade efter henne. Det går att koppla till punkt 3 i listan jag gjort efter Folkman & Svedins villkor för lek (2003, s. 117-119). Båda barnen kunde i leken känna glädje i samspel med andra enligt punkt 4 på samma lista. När Babou stolt ropar ”nästa!” och klarar av turtagning är bara ett exempel på punkt 6, hur lek ger ringar på vattnet och utvecklar barnet.

För att kunna leka behöver man enligt Knutsdotter Olofsson förstå leksignaler. Det innebär att förstå att när man ska vara något i leken så sker det på låtsas. Man *är* inte en hund eller ett spöke på riktigt, man bara låtsas. Det finns barn som har svårt med detta vilket gör att en inbjudan till en lek kan kännas skrämmande. Barn kan också ha svårt med att förstå lekspråkets koder. De har svårt att föreställa sig att ett föremål kan vara något annat eller vad man kan göra i en viss roll i leken. De har svårt att föreställa sig saker eller fantisera och hitta på (Knutsdotter Olofsson 2008, s. 83-84).

Ytterligare en anledning till att barn inte leker kan vara att barnet inte behärskar de sociala lekreglerna och därför blir det inget samspel med kamraterna enligt Christina Wahlund, förskollärare och metodiklärare i antologin *Utan lek inget liv (1990)*. De sociala lekreglerna är samförstånd, ömsesidighet och turtagandet. Samförstånd innebär att både vuxna och barnen kan skilja mellan lek och allvar. Ömsesidighet innebär till exempel att barnen anpassar sig efter varandra i ett ömsesidigt samspel. Turtagandet innebär att barnen lär sig att turas om, det vill säga att förstå att ibland är det min och ibland din tur (Wahlund 1990, s.16).

Babou och Simrat har enligt min bedömning haft mest svårigheter med de sociala lekreglerna. Detta ser jag till exempel när Simrat tar avstånd från flickan Maria som kommer och vill leka med henne när hon bygger med kaplastavar eller när Babou står och tittar på de andra barnen som leker. Istället för att bara gå fram och vara med går han efter en lång stund bort, och tittar ut genom fönstret. Det slår mig nu att det han ser genom fönstret är andra barn som leker. Kan det vara så att han vill leka med de andra men inte behärskar de sociala lekreglerna?

Det jag också märker är att affärsleken gör att barnen lär sig nya begrepp i matematik och i språk. De sociala lekreglerna som samförstånd, ömsesidighet och turtagande tränas också hos alla barnen som deltar i affärsleken som när Babou ropar "Nästa!" Det skapar även förståelse för barnen varför föräldrarna måste lämna dem om dagarna. Simrat förklarade stolt för sin mamma att det var okej att mamma gick för "*Mamma jag lekit dig!*"

Affärsleken är väldigt lyckad men kräver också en stor insats av mig som pedagog. Jag behöver vara närvarande till 100 % för att kunna ge Babou och Simrat det stöd de behöver. Jag förklarar hela tiden vad som ska hända i leken och sätter ord på allt vad vi gör. Jag agerar också själv i leken för att också visa hur leken går till. Vi leker den här leken ofta. Babou och Simrat behöver fortfarande samma stöd men jag märker att jag inte behöver vara lika aktiv längre. Det är mitt sätt att ge stödet som har ändrats. Jag är lite lugnare.

Möblera för lek

Efter att jag påbörjat mina observationer av Babou och Simrat började jag känna att det var något som inte var bra med vår avdelnings miljö. När jag tittade mig omkring på vår avdelning fick jag känslan av att vi behövde utveckla vår innemiljö. Jag tog upp detta med mina

kollegor och de höll med mig. Vi hade mycket gamla och trasiga saker. Det fattades delar på spel och pussel. Ingenting var i ordning. Många barn bara sprang runt och tjoade och skrek. Ljudnivån var hög. Många barn hade svårt att hitta något meningsfullt att sysselsätta sig med. Vi insåg att det inte fanns de rätta förutsättningarna i miljön för att leken skulle kunna utvecklas. De försiktiga barnen som Babou och Simrat blev lätta att glömma bort när mycket uppmärksamhet gick åt de aktiva barnen som syntes och hördes väldigt mycket och ofta på ett negativt sätt. Detta ville vi ändra på.

Vi började med att städa och möblera om. Vi fick även köpa in en del nytt. Jag frågade barnen om de ville vara med och göra om på avdelningen, vilket de gärna ville. Barnen fick komma med sina tankar och idéer om miljön. Miljön ska ju vara barnens. De uppskattade möjligheten att få vara med oss vuxna och bestämma om miljön.

Nu har vi utformat miljön på avdelningen utifrån tanken ”rum i rummet”. Vi har flera olika ”lekhörnor” där barnen tydligt kan se vilka aktiviteter eller lekar som är möjliga. Vi har även märkt hörnorna med bild och text samt markerat för hur många barn det är lämpligt att vara samtidigt i ”hörnan”. Vi har inget schema att gå efter utan barnen får välja själva var de vill leka.

Förändringen har lett till nya lekidéer för barnen. Jag kan också se att det nya möbleringskonceptet ökar alla barns möjligheter att vara med och inte bli uteslutna. Barnen kan nu hitta meningsfulla aktiviteter att sysselsätta sig med vilket har minskat springet och det har blivit en betydligt lugnare stämning. Det gör också att barnen byter både lekkamrater och leksaker mer oftare. Babou och Simrat som behöver fortfarande mer vuxenstöd för att bli delaktiga.

Vi pedagoger är nästan alltid med, men vi styr inte leken. Vi måste respektera barnens lek, det är ju deras verksamhet. Ibland går vi in i leken, ibland håller vi oss i bakgrunden och observerar. Detta måste vi dock göra på ett sådant sätt att man inte ger barnen en känsla av att hela tiden bli observerade och kontrollerade. Vi vill dock att barnen ska känna att vi alltid finns tillhands och kan hjälpa till vid konflikter eller ge ny inspiration till leken som stannat av.

Vi delar den stora gruppen med 22 barn i mindre grupper så ofta det går. Framför allt på förmiddagarna arbetar vi alltid i tre mindre grupper. Detta ser jag vara särskilt betydelsefullt för Babou och Simrat. I den lilla gruppen blir det lättare för dem att ta kontakt och komma igång

med leken. Detta ger förhoppningsvis ringar på vattnet och de små ”lekfröna” som har börjat gro i den lilla gruppen kan sedan fortsätta att utvecklas även i den stora gruppen.

Vår ommöblering för lek är ett exempel på punkt 5 *Att skapa lekrum och bidra till lekro* i Folkmans & Svedins (2003, s. 117-119) lista för att ge barn stöd att utveckla sin lekförmåga. Även Knutsdotter Olofsson framhäver att det är viktigt att barnen kan leka ifred utan att någon kommer och stör dem. Tyvärr blir barnen ofta störda av de vuxna som har ett dagsschema att följa. Exempelvis kan de vuxna distrahera leken genom att påpeka att det är dags att äta lunch, städa, eller att de måste delta i en gemensam aktivitet. På så sätt kan barnen tappa den röda tråden i leken om de hela tiden blir avbrutna (Knutsdotter Olofsson 1991, s. 135).

Det Knutsdotter Olofsson skriver bekräftar det jag kände och reflekterade över, först ensam och sedan tillsammans med mina kollegor. Efter vår gemensamma ommöblering distraheras inte barnen lika mycket och både Babou och Simrat är mer sedda.

Utveckla barnens språk

Ännu ett exempel på hur vi på förskolan ger stöd för barnen att utveckla sin lekförmåga enligt Folkman & Svedins (2003, s. 117-119) punkt 6. *Fokus på lek ger ringar på vattnet*, är hur vi arbetar med språkutveckling. Språk och samspel beror av varandra. För att barn ska kunna utveckla sitt samspel behöver deras språk utveckla. Vår förskola ligger i ett mångkulturellt område och språkutvecklingen är ett mycket viktigt åtagande för oss. I vår kommun arbetar vi utifrån ett material som kallas språknyckeln SPRÅK:

S = Stöttning

P = Producera

R = Rik interaktion

Å = Återkoppla

K = Kontextrika sammanhang.

Stöttning innebär att vi pedagoger mycket medvetet arbetar med att berika barnens ordförråd och ger nya begrepp. Vi behöver ligga ”snäppet över” för att utmana och utveckla barnens språk. Ett exempel på det är att vi pedagoger är noga med hur vi talar med barnen. Vi sätter

ord på saker istället att säga ”hämta den där!” säger vi ”hämta den röda pennan!”. Producera handlar om att ge barnen rika möjligheter och många tillfällen att använda sitt språk, samtala, reflektera, berätta och så vidare. Rik interaktion innebär att barnen ges rika möjligheter att föra dialog både med andra barn och även med pedagoger. Med återkoppling menas att barnen ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera. Kontextrika sammanhang innebär att alla sinnen används vid inläringen. Barnen ska få tillgång till många olika uttrycks sätt och upplevelser. Hos oss arbetar vi därför med längre projekt där vi fördjupar oss i något tillsammans med barnen.

Jag kan se att vårt medvetna arbete med språket har påverkat Babous och Simrats språkutveckling positivt. De har fått ett rikare ordförråd och framför allt vågar de prata mer. Det är en viktig förutsättning för samspelet med andra barn. Simrat och Babou har lättare att vara med i den sociala leken när deras språk utvecklats genom språknyckeln.

Praktisk kunskap

Praktisk kunskap brukar enligt Fredrik Svenaeus, professor i praktisk kunskap vid Södertörns högskola, handla om mellanmännsliga relationsbaserade yrken där förmågan att möta andra människor är viktigt. Teorin om praktisk kunskap bygger på fenomenologi⁴ och hermeneutik⁵. Praktisk kunskap är personligt erövrade kunskaper som skapats i individen och utövas intuitivt i den miljö individen är verksam (Svenaeus 2009, s. 12-13). Grundteorin för praktisk kunskap kommer från den grekiske filosofen Aristoteles bok *Den nikomachiska etiken*. Filosofen delar upp kunskapen i fem delar:

- *episteme* vilket är vetenskaplig kunskap; veta att
- *techne* som står för praktisk produktiv kunskap; veta hur
- *fronesis* vilket är praktisk klokhet; veta när
- *sofia* som betyder filosofisk kunskap; visdom
- *nous* vilket står för förnuftsinsikt; intuition

⁴ Kort beskrivet som filosofin om varseblivande, upplevande.

⁵ Kort beskrivet som läran om tolkning.

Något som framträder i Aristoteles uppdelning är att den vetenskapliga kunskapen bara är en av flera. Det som också framkommer är att det ger mer att se till flera olika kunskaper samtidigt, inte bara till en i taget. (Svenaeus 2009, s. 20-21)

Aristoteles begrepp för praktisk kunskap knyter an till den samtida hermeneutiken, särskilt begreppet *fronesis*, den praktiska klokheten att veta när. Gadamer, en förgrundsgestalt inom hermeneutiken hävdar att den är en allmän förståelselära som ger uttryck för grundmönstret för mänsklig förståelse av meningsbärande fenomen. Enligt Gadamer formas mänsklig förståelse i möten *mellan olika förståelsehorisonter* och att varje läsare och författare av en text har sin egen förståelsehorisont. Med läsare menas den som försöker förstå, med författare och texten menas det som blir förstått, vanligtvis den andra människan. Man ser olika på världen beroende på den man är och det man varit med om. Alla är nersänkta i sin egen historia. Det krävs ansträngning för två horisonter att närma sig varandra. I bästa fall kan det ske en sammansmältning av två förståelsehorisonter, då blir det ett samförstånd (Svenaeus 2009, s. 22).

Här kan jag inte låta bli att använda min *nous*, intuition eller om det är min *sofia*, visdom eller både och, att jämföra lek med förståelsehorisonter som möts. Jag ser att det samförstånd när förståelsehorisonter sammansmälter är det samma som det samförstånd som finns i leken. Som när jag gick in leken med Simrat och Robban. När jag sade att vi måste rädda djuren som höll på att smita genom staketet så hängde båda barnen på direkt. Våra förståelsehorisonter sammansmälte direkt. I den här episoden är jag författaren med texten att djuren håller på att smita. Barnen är läsarna som förstår genom inkännande.

När jag tänker på, skriver och pratar om de här barnen utvecklar jag samtidigt min *fronesis*, min praktiska kunskap. Men jag tar också hjälp av mitt *episteme*, mitt teoretiska tänkande att veta att. Utifrån mitt *episteme* gör jag insikter, det vill säga *nous*, min intuition. I bästa fall leder det till min *sofia*, min visdom utvecklas.

Känslornas kunskap

En morgon när jag är ensam med några barn på avdelningen kommer Simrat och hennes mamma. Simrat har redan gråtit mycket, det syns på hennes röda ögon och hon är fastklistrad vid sin mamma. Efter en stund går Simrats mamma iväg och jag står där med en skrikande Simrat i mina armar och jag funderar på vad jag ska göra den här gången. Ingenting vill hon

ha. Jag kommer på att Simrat har varit borta några dagar från förskolan då hon varit sjuk, då var ju hon med sin mamma hela tiden!

Jag tänker mig in i hennes situation. Vad är det egentligen som är så viktigt för Simrat just nu? Jo, längtan efter hennes mamma förstås! Så jag sätter Simrat i mitt knä, med ena handen kramar jag henne, med den andra handen leker jag med hennes långa lockiga hår. Jag säger till Simrat medan de andra barnen tittar och lyssnar på oss. ”Du vill inte att mamma ska gå?” ”Nej!” säger Simrat lite högt och tittar på mig med sina gråtande svartblåa ögon. ”Vill du veta varför din mamma inte är här? Vill du veta vart din mamma är nu?” ”Ja” säger Simrat lite mjukare. Då börjar jag berätta nästan som en saga. Att mamma måste skynda sig ju, för att hinna med tuff tuff-tåget till jobbet. Vad hon gör på jobbet, och att hon behöver jobba för att hämta pengar. ”Vet du vad” säger jag till Simrat, och vi får ögonkontakt och hon är helt tyst. ”Jo förstår du, din älskade mamma, hon tänker på dig hela tiden och hon älskar dig så mycket. Efter hon har jobbat färdigt, ska hon köpa mat till er, och kanske köper hon något fint till dig. Och sen kommer alltid mamma och hämtar dig, alltid. Och vi tycker om att ha dig här på förskolan, här hos oss”. Jag känner hur Simrat har lugnat ner sig och hur vi har börjat en kommunikation med varandra. De andra barnen har också börjat prata med varandra om sina föräldrar och vad de arbetar med.

Det här har nu blivit som en rutin för Simrat och mig. Det lugnar ner henne och det märks att hon tycker om att jag berättar om hennes mamma, vad mamma gör och att mamma kommer tillbaka. Hon slutar gråta, känns avslappnad och hon vill sitta kvar nära mig.

Nu efteråt tänker jag att jag kunde agerat lite annorlunda när jag lovade henne att hennes mamma kanske skulle köpa något fint åt henne. Det räcker inte att jag sa att mamma *kanske* skulle köpa något. Barn kan inte riktigt förstå ordet kanske. Det här förstår jag för att jag skriver och analyserar situationerna så noggrant så att jag kan se misstag jag inte skulle sett annars. Jag lovade något jag inte kunde eller ens fick göra. Jag kan inte lova vad en annan människa ska göra.

Känslornas kunskap är också en viktig form av praktisk kunskap. Det finns ingen kunskap utan känslor. För analys av känslor är fenomenologi lämpligt eftersom man där utgår från den faktiska personliga erfarenheten. Känslor kan ge oss kunskap om världen. Känslor känner vi i

våra kroppar men känslor påverkar också hur vi uppfattar världen. Vi ser världen genom våra känslor. Känslor som strukturerar världen kan sägas ha ett intentionalt innehåll och kallas emotioner. Känslor kan då ge oss kunskap om den andra. Förmåga att förstå den andres känslor kallas empati. Enligt Svenaeus visar forskning att empati alltid hör ihop med sympati, det vill säga, att känna med den andre. Neurofysiologiskt väcks känslor i kroppen som sedan läses av mellan kroppar genom någon slags härmningsreaktion som sker omedvetet. Den omedvetna känslan övergår till emotion genom de tankar man lägger i känslorna. Emotioner är drivkrafter för handling. Känslomässigt grundad kunskap är en färdighets- och förtrogenhetskunskap som utvecklas mellan människor (Svenaeus 2009, s. 92-102).

Redan första gången när jag la märke till Babou kände jag intuitivt något inför honom. Min empati och sympati väcktes omedelbart och fördjupades ju mer jag observerade honom i vårt samspel. Då i början kunde jag inte ta min blick från honom och han fanns i mina tankar hela tiden, även utanför arbetet. De emotionerna drev mig att börja möta honom, se honom, ge honom kärlek. Sedan började jag ge honom lekidéer anpassade efter den utvecklingszon mellan utvecklingsstegen jag med min samlade kunskap bedömde att han var i.

Ett exempel på att förstå den andres känslor genom att min egen kropp omedvetet börjar härmma den andre är när jag tröstar Simrat då hon gråter efter sin mamma vid lämningen. Istället för att distrahera henne tar jag tillvara min känsla av att det är mamman som finns i hennes tankar. Det blir ett sätt att respektera hennes känslor. Jag försöker sammansmälta med hennes förståelsehorisont även genom min kropp genom att sätta henne i mitt knä och leka med hennes hår. Det var ett sätt att möta henne på hennes nivå. Hon var så ledsen och kunde inte tänka på något, känslorna var så starka. Intuitivt började jag med det kroppsliga mötet. Jag kan känna samma känsla som hon då min kropp börjar härmma hennes känsla. Till slut så känner jag det så starkt så att jag vet. Hennes upprörda känslor mötte även min lugna kropp vilket jag också tror påverkade henne. Då härmade ju hon mig omedvetet. Innan jag började prata med Simrat om hennes mamma pågick visserligen en kamp inom mig själv, många känslor och tankar stred inom mig. Min första tanke var att berätta om mamman men då kom tanken att Simrat skulle bli ännu mer ledsen genom att bli mer påmind om sin mamma. Det som gjorde mig stark att ändå våga börja prata om Simrats mamma var min egen relation till min mamma. Jag har också varit liten och jag vet också hur det känns när mamma går. Känslornas kunskap samspelade med tankens kunskap.

4. Slutord

Den pedagogiska verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnet och få föräldrarnas förtroende är viktig, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barnet. Alla barn ska få erfara tillfredsställelsen det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen. (Lpfö98 2010, s. 5)

Babou väckte mig. Jag hade inte tidigare tänkt på att det finns barn som inte leker med andra barn. Med min erfarenhet av livet har jag trott att alla barn leker med alla. Babou fick mig att öppna mina ögon och skärpa mitt seende och inkännande. Det var genom att intuitivt sätta mig in i Babous och Simrats situation som jag kunde samspela med var och en av dem och vara ett positivt stöd för dem att övervinna sina svårigheter och kunna börja leka med andra. Det är viktigt för mig att barn som Babou och Simrat inte ska känna sig utanför. De behöver också lyftas och bli sedda som alla andra barn.

Babous föräldrar har börjat undra vad vi på förskolan har gjort med deras son. Han väcker dem nu på morgonen och säger att han vill till förskolan. Simrats mamma har nu ett gott samvete och känner sig nöjd och trygg med att lämna sin dotter för Simrat gråter inte längre när mamma går. Hon säger att nu har hon förtroende för förskolan. Det är viktigt att vi pedagoger och föräldrar har en bra kontakt och dialog för att tillsammans kunna arbeta för barnens bästa. Det känns som om både Babou och Simrat nu har en starkare positiv självkänsla.

Syftet med den här uppsatsen är att få ökad förståelse för lekens betydelse för barns utveckling och vad min roll som pedagog är i mötet med barn som har svårt att leka med andra. Nu förstår jag att det är nödvändigt för barns utveckling att leka med andra. Det har jag insett genom att fördjupa mig i de tre olika teoribildningarna om lekens betydelse för barns utveckling; den utvecklingspsykologiska, den psykoanalytiska, den gränsöverskridande och den syn-

tes jag gjorde av dem. Jag har fått svar på mina frågeställningar: Det är det sociala samspelet i leken som är viktigt för barns utveckling och kan öka deras självförtroende, självkänsla och stärka deras identitet samt utveckla deras språk. Nu inser jag också att lek med andra inte kommer av sig själv. Det går inte, enligt min fördjupade förståelse, att låta barn som inte leker men andra vara. Det behövs en vuxen att bildligt talat hålla i handen både i utvecklingszonen mellan två utvecklingsnivåer men också på varje utvecklingsnivå. Om inte annat genom att göra det möjligt för barn att leka med varandra. Som pedagog på förskolan är det mitt ansvar att ge varje barn, särskilt de som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd, möjlighet att utvecklas genom lek. Stödet till varje barn blir individuellt i barnets egen takt om jag är inkännande och lyhörd och samspelar med barnet. Det arbetssättet har jag också fått ökat stöd för genom att reflektera över min praktiska kunskap och då särskilt känslornas kunskap. Genom att ge barnet goda lekerfarenheter utvecklas deras förmåga att leka med andra. För att kunna ge goda lekerfarenheter behöver jag som pedagog skapa ett samspel så att barnet känner sig tryggt och blir sett. I det samspelet ingår att bjuda in barnet till lekar som tilltalar barnet, det vill säga att möta barnet där det är.

Jag har genom arbetet med uppsatsen fått stöd i om jag ska agera eller låta ett barn som inte leker med andra bara vara. Mitt minne från min barndom är ju att lek var något självklart. Men som Folkman & Svedin (2003, s. 116) skriver minns vi knappast hur det gick till när vi bestämde oss för att leka när vi var små. Lekminnen från barndomen kan få oss att tro att lek utvecklas av sig självt och att alla barn kan leka. När jag tänker på min egen barndom vet jag att det knappt fanns några vuxna som lekte med oss. Vi syskon lekte och troligtvis var det mina äldre syskon som bidrog till min utveckling. Det får mig också att undra vad Babou och Simrat som vuxna kommer att ha med sig för lekminnen från sin barndom. Jag hoppas att de minns sig själva som lekande barn. Jag anser att en av pedagogens viktigaste uppgifter är att hjälpa barn som behöver hjälp till att kunna leka med andra.

En svårighet jag blivit medveten om är balansgången i att antingen vänta på att det passiva barnet tar mig i handen eller om jag ska vara den aktiva och ta barnets hand. Min metod i den här uppsatsen har varit samspelande observation och jag ska också som god pedagog enligt läroplanens riktlinjer samspela och observera i den dagliga verksamheten i förskolan. Det jag har lärt mig från Abrahamsen är att jag inte bör agera så snabbt som jag har som vana. Jag förstår att det är bättre att vänta lite och istället lyssna in barnet. Som när jag ville att Simrat

skulle leka med Maria i bygghörnan. Jag hade inte hunnit observera Simrat alls och Simrat var inte redo. Jag har börjat förstå ytterligheterna som när jag oreflekterat la mig i för mycket eller som när man tidigare lika oreflekterat såg Babou som lat och lät honom vara. En reflekterande lyhördhet kan innebära att vänta på barnet men också då och då försiktigt prova vad som är möjligt för barnet så att jag kan hjälpa honom eller henne vidare till nästa möjliga zon. Jag kan inte bara vänta på barn som Babou eller Simrat, som än så länge har svårt att ta initiativ.

Jag ska enligt läroplanen använda leken medvetet för att varje barn ska utvecklas. Barn utvecklas genom lek med andra barn. Det ser jag i både Simrat och Babou. Jag ser glädjen i dem när de leker med andra barn. De har övervunnit några av sina svårigheter och är mer delaktiga i gruppen än tidigare men de tar ännu inte egna initiativ.

Vi pedagoger har ett ansvar för att varje barn får uppleva att de lyckas och få känna att de är en tillgång i gruppen. Men det är inte så enkelt att åstadkomma. Under den här hösten har jag uppmärksammat mina kollegor om Babou och Simrat och de håller med mig och vi litar på varandras förmågor att mer lyhört kunna bemöta barn som har svårt att leka med andra. Det får ta tid och kraft och vi arbetar på flera plan. Förutom det individuella arbetet med varje enskilt barn som behöver stöd så gäller för alla barn på förskolan arbetet med språknyckeln och andra projekt liksom hur vi möblerar för att underlätta lek. Vi är inte klara men jag tror att vi med insikterna från uppsatsen har kunnat börja arbeta mer inkännande än vi skulle gjort annars. Det ger oss också stöd för vikten av ett reflekterande arbetssätt. För som arbetssituationen är har vi pedagoger svårt att vara tillräckligt lyhörda och ha tid för reflektion. Barngrupperna blir större och större, rutinerna och projekten tar tid, det är personalbrist och barn slutar och nya börjar. Allt detta pågår hela tiden. Men oavsett detta olösliga dilemma är det vårt ansvar att arbeta reflekterande, möta varje barn lyhört och ge dem det stöd de behöver för sin utveckling.

Käll- och litteraturförteckning

Abrahamsen, Gerd (2006). *En levande blick. Samspeletsobservation som metod för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Erikson, Erik H. (1954). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.

Folkman, Marie-Louise & Svedin, Eva (2003). *Barn som inte leker. Från ensamhet till social lek*. Stockholm: RUNA.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1991). *Varför leker inte barnen? En rapport från ett daghem*. Stockholm: HSL förlag.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta (1993). *Lek för livet*. Stockholm: Liber.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2008). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Montaigne, Michael de (1992). *Essayer bok 3*. Stockholm: Atlantis.

Skolverket, (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes.

Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts Akademiska förlag.

Svenaesus, Fredrik (2009). ”Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken”. I: Bornemark, Jonna & Svenaesus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.

Svenaesus, Fredrik (2009). ”Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens”. I: Bornemark, Jonna & Svenaesus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap?* Huddinge: Södertörns högskola.

Vygotskij Lev. S. (1981). *Psykologi och dialektik*. En antologi i urval av L-C. Hydén. Stockholm: Norstedts.

Wahlund, Christina (1990). ”Utan lek ingen utveckling – om lekens grundläggande betydelse”. I: Karin Grönvall (red.). *Utan lek inget liv – 19 variationer på ett tema*. Stockholm: IPA.

Winnicott, Donald W. (1981). *Lek och verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Övrigt material:

Botkyrka kommun, internt arbetsmaterial. *Språkutvecklingsplan*, ”språknyckel”.