



INTELLECTUAL OUTPUT 2

PLAYING PROJECT



METHOD MATERIAL





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

**EU-kommissionens stöd i framtagandet av denna produkt för publicering innebär inte ett godkännande över innehållet, vilket endast speglar författarens perspektiv och Kommissionen kan inte bli ålagda baserat på informationen i produkten.
[Project nr. : 2020-1-SE01-KA201-077962]**

Innehållsförteckning

1. PLAYING-PROJEKTET 5

BAKGRUND 6

PARTNERORGANISATIONER OCH NATIONELLA KONTEXTER 7

LINKÖPINGS KOMMUN 7

BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR (DANMARK) 8

ELMER (BELGIEN) 8

PARMAS KOMMUN (ITALIEN) 9

ESCOLA SANT JOSEP (SPANIEN) 9

UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE
(DANMARK) 10

SERN 10

LINKÖPINGS UNIVERSITET (SVERIGE) 11

METODMATERIALET 11

VERKTYG FÖR REFLEKTION 15

UTBILDNINGSMETODENS UPPLÄGG 16

NATIONELLT EXEMPEL 16

2. KARTLÄGGA 17

BAKGRUND 17

AKTIVITETER 17

NATIONELLT EXEMPEL 18

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER 18

3. AGERA 20

FÖRSKOLEPERSONALENS ROLL OCH POSITION I LEK 20

BAKGRUND 20

AKTIVITETER 23

NATIONELLT EXEMPEL 24

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER 24

BERIKA SYMBOLISK LEK 25

BAKGRUND 25

AKTIVITETER 27

NATIONELLT EXEMPEL 27

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER 28

ATT UTVECKLA BARNNS SPRÅK 28

BAKGRUND 28

AKTIVITETER 31

NATIONELLT EXEMPEL 31

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER 32

Kollegial granskning 32

Bakgrund 32

Nationellt exempel 36

Slutsatser och reflektioner 38

4. Utvärdera 39

5. Avslutande reflektioner 39

Övergripande reflektioner från förskoleparterna 39

Belgien, Elmer 39

Spanien, Escola Sant Josep 40

Sverige, Linköpings kommun 40

Danmark, Børneinstitutionen Holluf-Pile Tingkær 41

Italien, Parmas kommun 41

Avslutande diskussion 41

Referenser 43

Författad av:

- Linköpings universitet: Lina Lago, Helene Elvstrand
- SERN: Ginevra Roli
- UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole: Kirsten Kamstrup
- Linköpings kommun: Ida Dahlqvist
- Holluf Pile-Tingkaer kommun: Mette Enegaard Hindhede
- Parmas kommun: Francesca Tarantola
- Elmer: Ann Lambrechts
- Escola Sant Josep: Angels Aguilera

Kort om projektet



AKRONYM

PLAYING

TITEL

Enhancing the quality of preschool services through innovative play-based learning methodologies

BIDRAGSPROGRAM

ERASMUS+

LÄNGD

2020-2023

SYFTE

Syfte

Projektets övergripande syfte är att öka kvaliteten i förskolans verksamheter genom utveckling av ny kunskap om undervisning och strategier baserade på lekens roll.

MÅL

Mål

1. Att stärka förskolläraernas färdigheter genom innovativa lekbaserade inlärningsmetoder.
2. Att förbättra kvaliteten i förskolan och introducera transnationella peer review-baserade processer för utvärdering av lekbaserade inlärningsmetoder.

RESULTAT

Intellectual Output 1 (IO1): en kartlägningsanalys (mapping analysis) som ger en översikt över projektets ämne, redogör för utgångsläget och de befintliga behoven och luckorna i metoder och kunskap relaterad till lekbaserat lärande.

Intellectual Output 2 (IO2): ett metodmaterial (training methodology), som bygger på de principer och arbetssätt som utvecklats av förskolepersonal för att möjliggöra barns lärande genom symbolisk lek.

Intellectual Output 3 (IO3): en verktygslåda för kollegial granskning (peer review toolkit), vilket är ett verktyg för att utvärdera andra förskoleverksamheter i Europa när det gäller att implementera symbolisk lek i av lekbaserad undervisning.

LEAD PARTNER

Linköpings kommun (SE)

OTHER PARTNERS

Linköpings kommun (SE), Parma kommun (IT), Sweden Emilia Romagna Network – SERN (IT), Escola Sant Josep (ES), UCL (DK), Elmer School (BE), Børneinstitutionen Holluf Pile-Tingkær - Odense (DK)

WEBSITE

<https://playing-project.eu/>

FACEBOOK PAGE

<https://www.facebook.com/Plavingproiect>



1. Playing projektet



Bakgrund

Playing-projektet, som finansieras av Erasmus+-programmet (2020-2023), syftar till att öka kvaliteten inom förskoleverksamhet och barnomsorg genom att utveckla ny kunskap i form av pedagogiska metoder som bygger på lekens roll och mer specifikt på den symboliska lekens roll.

De specifika målen för projektet är:

- Att stärka kompetensen hos förskolepersonal genom innovativ lekbaserad undervisning.
- Att förbättra kvaliteten på förskoleverksamhet genom att införa metoder för kollegial granskning i förhållande till lekbaserad undervisning.

Projektet är ett samarbete mellan åtta partners från fem europeiska länder: Linköpings kommun (SE), SERN - Sweden Emilia Romagna Network (IT), Parmas kommun (IT), Linköpings universitet (SE), Escola Sant Josep (ES), UCL - University College Lillebaelt (DK), Elmer (BE), Børneinstitutionen Holluf Pile-Tingkær - Odense (DK)

Projektet har pågått i tre år och under denna tid har tre produkter, så kallade Intellectual Outputs (IO) tagits fram i samverkan mellan projektets partners:

- Intellectual Output 1 (IO1): en kartläggningsanalys (mapping analysis) som ger en översikt över projektets ämne, redogör för utgångsläget och de befintliga behoven och luckorna i metoder och kunskap relaterad till lekbaserat lärande.
- Intellectual output 2 (IO2): ett metodmaterial (training methodology), som bygger på de principer och arbetssätt som utvecklats av förskolepersonal för att möjliggöra barns lärande genom symbolisk lek.

- Intellectual Output 3 (IO3): en verktygslåda för kollegial granskning (peer review toolkit), vilket är ett verktyg för att utvärdera andra förskoleverksamheter i Europa när det gäller att implementera symbolisk lek i av lekbaserad undervisning.
- Denna produkt, projektets metodmaterial, bygger på riktlinjer och erfarenheter av vad som främjar förskolepersonals reflektion över hur man kan förbättra barns språkförståelse och språkliga produktion med hjälp av leken i förskolemiljöer. Metodmaterialet bygger på de erfarenheter som gjorts av projektpartnerna i arbetet med att utmana den traditionella förskollärarollen och pröva nya roller och positioner.

FÖRSKOLEVERKSAMHET I EUROPA

Förskolans organisation varierar mellan olika länder, något som är viktigt att ha i åtanke när man arbetar med utveckling av dessa verksamheter i ett europeiskt perspektiv. Några av de viktigaste skillnaderna mellan länderna är att förskolan i vissa länder styrs av läroplaner och i andra inte. I vissa länder är utbildning och omsorg integrerade medan man i andra länder skiljer dessa åt. Dessutom skiljer det sig hur gamla barn som går i förskolan är. Vem som arbetar i dessa förskolemiljöer varierar också, i vissa länder krävs en utbildning på högskolenivå, exempelvis förskollärare, medan det i andra länder endast krävs utbildning motsvarande gymnasiekompetens. I de deltagande länderna används olika termer som preschool, daycare eller kindergarten för att benämna det som övergripande kan betecknas som Early Childhood Education (ECE).

Det innebär att vi i detta projekt har varit tvungna att göra vissa val av begrepp för att kunna tala om dessa olika verksamheter. I denna svenska version av rapporten använder vi förskola eller förskoleverksamhet. När det gäller personalen använder vi förskolepersonal, vilket inkluderar personal med förskolläro-utbildning eller annan läro-utbildning samt utbildad personal. När det gäller de specifika nationella beskrivningarna kan andra begrepp användas, som återspeglar terminologin i varje specifikt sammanhang.

PARTNERORGANISATIONER OCH NATIONELLA KONTEXTER

I denna del av rapporten kommer vi att ge en kort beskrivning av de deltagande partnerna. Detta görs av två skäl. För det första har det europeiska samarbetet och utbytet varit en viktig del av den reflexiva processen i Playing-projektet. Jämförelsen mellan olika sammanhang har varit en del av de gemensamma reflektionerna. För det andra är det viktigt att förstå den specifika kontexten för Playing-projektet för att förstå projektets resultat. Även om detta metodmaterial kan ge inspiration till olika arbetssätt, insikter och kunskap om hur man kan utveckla symbolisk lek, lekbaserat lärande och språkutveckling är det alltid viktigt att kontextualisera detta. Det innebär att de beskrivna arbetssätten måste förstås som beroende av sitt sammanhang, vilket innebär att både genomförande och utfall behöver relateras till den aktuella praktiken. Det kan till exempel innebära att man kan behöva anpassa delar av genomförandet till sin förskolas lokala förhållanden och det uppdrag som finns för förskolan i Sverige. Anpassning till en nationell kontext har även varit nödvändig för de deltagande partnerna. Deras lokala förhållanden och uppdrag varierar och för att förstå vissa aspekter av metodmaterialet krävs därför kontextuell kunskap om partnerna.

Sammanlagt har partners från fem länder deltagit i Playing-projektet: Sverige, Danmark, Belgien, Italien och Spanien. Partnerna beskrivs nedan.

LINKÖPINGS KOMMUN (SVERIGE)

I Linköpings kommun finns 127 kommunala förskolor med 6059 inskrivna barn och 47 kooperativa förskolor med 1617 inskrivna barn. Förskolorna är belägna både i staden och på landsbygden. 527 förskollärare arbetar inom de kommunala förskolorna. Övriga anställda är barnskötare, timanställda eller projektanställda. Totalt är 1802 pedagoger anställda i Linköpings kommuns förskolor. I Playing-projektet har Kvinnebyvägen 91 och Ljungsbro förskolor varit de deltagande förskolorna från kommunen.



Den svenska förskolan är en institution inom välfärdssystemet och är en av de samhällstjänster som är tillgängliga för alla familjer med barn mellan 1 och 5 år. Sverige har en skollag och en specifik läroplan för förskolan. Läroplanen är uppdelad i 1) Förskolans värdegrund och uppdrag samt 2) Mål och riktlinjer. Barnkonventionen är lag i Sverige och för att alltid ha barnets bästa i fokus arbetas med så kallade barnkonsekvensanalyser i förskolorna. Utbildningsförvaltningen i Linköping har ett 1 till 19-perspektiv, vilket innebär att det finns en organisation från det att barnet är 1 år gammalt tills det är 19 år gammalt. Målet är att säkra självständighet, utbildning och sysselsättning #förvarjebarn. Förvaltningen ansvarar också för vuxenutbildning.

BÖRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR (DANMARK)

Barnomsorgsinstitutionen Holluf-Pile Tingkær ligger i den södra delen av Odense, den tredje största staden i Danmark. Chef är Karen Sterling.

Barnomsorgsinstitutionen Holluf-Pile Tingkær består av åtta olika avdelningar eller hus (Fraugde, Ællingen, Hjulet, Holluf Pile, Agerhønen, Svanen, Tornbjerg och Viben). Dessa avdelningar tar hand om barn mellan 0 och 6 år. På varje avdelning går cirka 46 barn. Personalen på varje avdelning består av 7-8 utbildade lärare (pedagogisk kandidatexamen) och 4 utbildade pedagogiska assistenter. Varje avdelning har en föreståndare.

Den förstärkta pedagogiska läroplanen trädde i kraft den första juli 2018. Enligt denna ska den tidiga utbildningen:

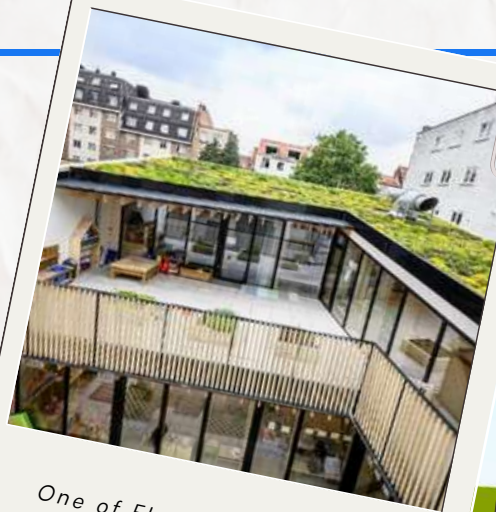
- främja barns välbefinnande, lärande, utveckling och utbildning. Leken är viktig, och den utgår från barns perspektiv.

- dela engagemang, ansvar och förståelse för och med demokrati.
- samarbeta med föräldrarna i frågor som rör barns välbefinnande, lärande och utveckling samt säkerställa en bra övergång mellan hemmet och daghemmet.
- Barnomsorgsinstitutioner ska skapa och upprätthålla en miljö för barnen som främjar deras mentala, fysiska och estetiska utveckling, exempelvis finns ett starkt fokus på dessa områden genom utveckling av språkkunskaper samt teknik och naturvetenskap.

ELMER SKOLA (BELGIEN)

Elmer regleras av den flamländska myndigheten. Organisationen har verksamhet i fyra utsatta stadsdelar i Bryssel, ett storstadsområde som kännetecknas av stor mångfald. Cirka 60 % av förskolebarnen i Bryssel talar inte ett officiellt belgiskt språk (flamländska eller franska) hemma. Elmer strävar efter att nå en sociokulturell blandning av familjer som bor i närområdet och fokuserar särskilt på utsatta familjer. Som centrum för inkludering ägnar Elmer särskild uppmärksamhet åt barn med särskilda behov och stödjer deras familjer.

Elmer har 188 subventionerade platser för barn mellan tre månader och tre och ett halvt år. Barnomsorg organiseras för föräldrar i behov av deltid, heltid, tillfällig, kortvarig eller brådskande omsorg. Elmer möjliggör varje barns välbefinnande, erbjuder barn rika möjligheter att utvecklas och stimulerar samhörighet. Föräldrars delaktighet är en grundsten i Elmers arbete. En utgångspunkt är att se föräldrarna som 'de första pedagogerna', och att utbildning sker tillsammans med dem. Elmer strävar efter att arbeta med socialt deltagande för föräldrar och organiserar möjligheter för unga föräldrar att träffas och dela erfarenheter. I närområdet är Elmer en aktiv partner i gemensamma aktiviteter. Elmer tillhandahåller också ett familjecenter som en integrerad del av verksamheten



One of Elmer's centres in central Brussels.

Elmer kombinerar barnomsorg med anställning och utbildning av barnomsorgspersonal, som ofta rekryteras från föräldrargruppen. Elmer-teamet utmärks av kulturell och språkliga mångfald med barnomsorgspersonal som behärskar många olika språk. Detta bidrar till att överbrygga och knyta an till familjernas mångfald.

Det flamländska pedagogiska ramverket MemoQ beskriver "pedagogiskt stöd" som en dimension som leder till hög pedagogisk kvalitet. The Flemish pedagogical framework MemoQ describes "educational support" as a dimension leading to high pedagogical quality.

PARMA KOMMUN (ITALIEN)

Från Parmas kommun och dess utbildningssystem deltar följande avdelningar i projektet:

- 8 center för spädbarn och toddlare (småbarnsskolor)
- 12 förskolor
- 2 center med experimentell 0- till 6 års-utbildning

Parmas småbarnsskolor och förskolor kännetecknas av blandade åldrar (på småbarnsskolor barn från 4 månader till 3 år eller från 1 år till 3 år; på förskolor barn från 3 till 6 år). Denna pedagogiska organisation ger barnen möjlighet att leva i ett relationellt sammanhang där visionen är att olika kompetenser bidrar till nya horisonter att växa i.

En att utgångspunkt är samarbetslärande där barn lär sig genom erfarenheter av att röra, flytta, lyssna, höra och se tillsammans med andra. Dessa olika kompetenser skapar en unik, personlig utbildningsväg för äldre och yngre barn tillsammans. Lärarna observerar barnen och delar sina observationer med andra lärare vilket innebär att idéer och metoder utvecklas kontinuerligt.

Våra projekt är inriktade på:

- Acceptans (första gången som barn och familjer kommer till småbarnsskolan finns utvecklade strategier för att få dem att känna sig trygga och lugna)
- Skillnader som styrka
- Utbildning i miljöfrågor
- Utbildning med ny teknik.



Preschool outdoor setting, Municipality of Parma

ESCOLA SANT JOSEP (SPANIEN)

Escola Sant Josep är ett privat utbildningscenter som ligger i staden Terrassa, 30 minuter från Barcelona. Skolan har daghem, förskola och grundskola med endast en grupp/klass per åldersgrupp. Vi arbetar i små grupper för att vi ska kunna förbättra och anpassa i lärandeprocessen för våra elever. Eleverna är upp till 12 år gamla.

Eftersom vi är en liten skola har vi en mycket familjär miljö, vi har nära kontakt med familjerna dagligen.



Children from Escola Sant Josep

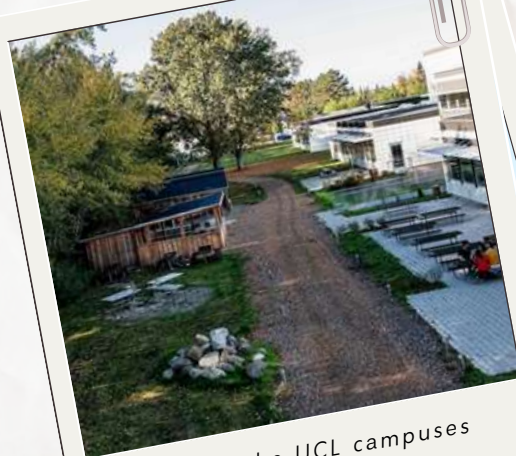
Skolan ligger i ett utsatt område där de flesta familjer inte kan erbjuda sina barn rika upplevelser av kulturer från andra länder; de har inte utbildningen eller ekonomiska förutsättningar.

Skolan ingår i ett flerspråkigt projekt som bygger på språklig fördjupning i engelska och metoder som baseras på användning av IKT. För närvarande undervisas en tredjedel av ämnena på engelska, exempelvis ämnen som konst, idrott och naturvetenskap. Undervisningen bedrivs med hjälp av ny teknik som datorer, I-pads och digitala böcker.

UCL ERHVERVSAKADEMI OG PROFESSIONSHØJSKOLE (DANMARK)

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole är ett regionalt lärosäte med campus i städerna Odense, Svendborg, Vejle, Jelling och Fredericia. UCL har över 10 000 studenter och cirka 1 000 anställda. UCL är en av sex högskolor i Danmark och är den tredje största.

UCL erbjuder över 40 akademiska och professionella högre utbildningsprogram, inom exempelvis företagande, teknik och byggnation, pedagogik och undervisning samt hälsa och socialt arbete. Samtliga program karaktäriseras som grundutbildningar inom det europeiska kvalitetsramverket, nivå 5 och 6. UCL erbjuder även fortbildning för yrkesverksamma inom många områden, exempelvis animation, teknik, utbildning (teori och praktik), hälsa och ledning i privata och offentliga organisationer. Institutionerna har en hög grad av autonomi, men de måste följa de nationella bestämmelserna för exempelvis lärarbehörighet, examensstrukturer och examina, inklusive ett system med externa examinatorer.



One of the UCL campuses

SWEDEN EMILIA ROMAGNA NETWORK (ITALIEN)

SERN är ett av de viktigaste transnationella nätverken i Europa som främjar relationerna mellan norra och södra Europa och i synnerhet mellan Sverige och Italien.

Sedan starten har nätverket utvecklat mer än 130 projekt på europeisk nivå och driver en kontinuerlig process av utbyte och samarbete mellan svenskar och italienare och andra europeiska

partners. I PLAYING-projektet är två medlemmar av SERN-nätverket involverade (Linköpings kommun och Parmas kommun).

SERN har deltagit i många projekt inom utbildningsområdet, i synnerhet med inriktning mot förskolan. Kvalitet i utbildning har en mycket central roll i samarbetet mellan medlemmarna i nätverket.



LINKÖPING UNIVERSITET (SVERIGE)

Linköpings Universitet (LiU) är forskningspartner i Playing-projektet. LiU är en av Sveriges största akademiska institutioner, ett forskningsbaserat universitet känt för sin excellens inom utbildning. LiU har fyra fakulteter: Filosofisk, Utbildningsvetenskap, Medicin och Teknik. Forskning och utbildning sker på tre olika campus med 14 tvärvetenskapliga institutioner och 160 studieprogram. Universitetet har cirka 37 000 studenter och 4 300 anställda. LiU har en omfattande lärarutbildning och erbjuder forskarutbildning samt möjligheter till forskning inom utbildningsvetenskap. Forskningen är knuten till grundutbildningen och handlar om barns, ungdomars och vuxnas lärande samt undervisning på alla nivåer från förskola till universitet

En ämnesövergripande, tvärvetenskaplig tematisk ansats kännetecknar forskningen vid LiU. I detta projekt har forskare från utbildningsvetenskap bidragit med sina kompetenser i förhållande till tidig utbildning och lek.



METODMATERIAL

Denna rapport innehåller ett metodmaterial om lekbaserat lärande. Metodmaterialet bygger på de samlade erfarenheterna från Playing-projektet och beskriver de principer och arbetssätt som har använts av förskolepersonal för att möjliggöra barns lärande genom symbolisk lek.

Målgruppen för metodmaterialet är pedagoger i förskola och tidig utbildning, förskollärare, förskolepersonal, pedagogiska samordnare och forskare. Målen för metodmaterialet (Output 2, i Playing-projektet) är:

- att öka kunskapen om lekbaserade metoder och symbolisk lek.
- att utveckla förskolepersonals förmågor genom att jämföra pedagogisk praktik i olika europeiska länder.

- att förbättra förskolepersonals förmåga att använda verktyg och principer för lekbaserade arbetsätt.
- Metodmaterialet, liksom projektet som helhet, fokuserar på symbolisk lek, lekbaserat lärande och språkutveckling. Ett särskilt fokus i Playing-projektet och i metodmaterialet är hur symbolisk lek kan bidra till språkutveckling.
- Symbolisk lek kan definieras på flera sätt, men i Playing-projektet avser termen lek där barn använder olika typer av symboler i sin lek. Symbolisk lek definieras som barns användning av föremål, idéer och handlingar för att representera andra föremål, idéer och handlingar. Barns handlingsförmåga och kreativitet är därmed en central utgångspunkt. Lillard (1993) betonar fantasi som en viktig av lek. Den symboliska leken karaktäriseras av att tro eller låtsas och att olika aspekter av såväl fantasi som vardagsliv införlivas i leken. Symbolisk lek kan därför ses som barns sätt att hantera – förstå och utforska vidare – sina erfarenheter (Lillemyr, 2009). Detta gör barns egna erfarenheter till en viktig aspekt av symbolisk lek, men även lånade och delade erfarenheter är centrala.

Lekbaserat lärande är ett annat viktigt begrepp i Playing-projektet. En enkel förklaring av vad lekbaserat lärande är ges av Danniels och Pyle (2018) som menar att det kan förstås som att lära sig genom att leka. De menar vidare att lekbaserat lärande vanligtvis används för att belysa och beskriva en del av lekfältet där lek på ett medvetet sätt används för att arbeta med barns lärande. I Playing-projektet har vi kommit att betona relationen mellan barn och vuxna i leken, särskilt förskolepersonalens roll.

Av den anledningen har begreppet lekresponsiv undervisning blivit en viktig aspekt av lekbaserat lärande. Pramling et al (2019) pekar på den riktade eller avsiktliga handling som undervisning innebär. De kopplar leken till didaktiska frågor och menar att i arbetet med leken som verktyg för lärande blir de didaktiska frågorna om vad som ska läras, hur och varför detta lärande ska ske centrala. Det handlar alltså om något mer än att det i leken alltid, eller åtminstone ofta, finns en potential för lärande. Snarare syftar begreppet till att avgränsa och synliggöra förskolepersonals medvetna förhållningssätt och att arbete med lek blir ett medel för att lära barn om ett specifikt innehåll.

Det innebär att vi i Playing-projektet inte arbetar med att förändra all lek. Det är viktigt att betona att vi bara tar upp en mindre del av vad lek är och kan vara eftersom vi fokuserar på den del av leken som aktivt används av förskolepersonal för att möjliggöra lärande (Figur 1). All lek kan leda till lärande, oavsett om det är syftet med leken eller inte. I Playing-projektet fokuserar vi på lekaktiviteter där förskolepersonal använder/deltar i/organiserar lek med det specifika syftet att bidra till barns lärande.



Figur 1. Förhållandet mellan lek och lekbaserat lärande

Språkutveckling är centralt i förskolan eftersom små barn håller på att tillägna sig ett språk.

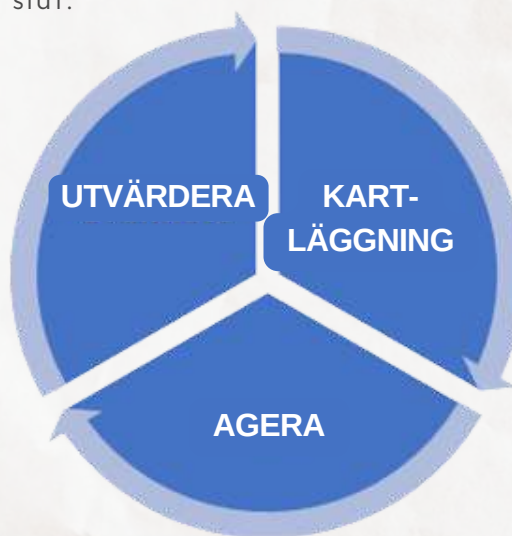
Det primära fokuset är att stödja språkutvecklingen genom symbolisk lek eftersom barn lär sig språk genom interaktion med andra. I den symboliska leken kan lärandet ske på ett sätt som stödjer barns kompetens och delaktighet, eftersom läs- och skrivkunnighet och symboler är nära sammankopplade. Symbolisk lek kan vara ett sätt att stödja olika kommunikativa färdigheter baserat på den fantasiram som symbolisk lek innebär. Forskning har visat att den tidiga läs- och skrivlärande främjas av symbolisk lek (exempelvis Jalil & Abu Bkar, 2006; Pellegrini & Galda, 1990). För en mer detaljerad beskrivning och diskussion av begreppen symbolisk lek och lekbaserat lärande, se Playing-projektets Intellectual output 1, kartläggningsanalysen *Play-based learning as a teaching method*. I denna rapport presenteras de aktiviteter, arbetsmetoder och tillvägagångssätt som genomförts för att öka kunskapen om lekbaserat lärande och symbolisk lek, utveckla nya förmågor genom att jämföra pedagogisk praktik i olika europeiska länder och förbättra förskolepersonals förmåga att tillhandahålla verktyg och principer för lekbaserade arbetsätt. Rapportens struktur följer den arbets- och lärandeprocess som vi har haft i Playing-projektet, där vi har arbetat med kartläggning, aktiviteter och utvärdering. Eftersom denna process har varit central för projektets resultat kommer vi först att säga något om den reflexiva processen.

En reflexiv process

Processen att utveckla lekbaserat lärande som undervisningsmetod är komplex och låter sig inte enkelt översättas till specifika handlingar. När deltagarna i projektet började se tillbaka på vad som hade gjorts under projektets gång kom vi fram till att kärnan i vårt arbete hade varit själva processen och den gemensamma reflektionen.

Av den anledningen har vi valt att presentera detta resultat i form av en process. De aktiviteter som har genomförts har varit viktiga för att kunna reflektera och utbyta erfarenheter mellan länderna, men vi vill betona vikten av att dessa aktiviteter anpassas och förstås i förhållande till det lokala sammanhanget.

I Playing-projektet har vi arbetat enligt den process som illustreras nedan (figur 2). Processen består av tre faser: Kartlägga – Agera – Utvärdera. I praktiken innebär detta att vi började med att kartlägga praktikerna hos de deltagande parterna (både på policynivå och i förskolorna) för att identifiera problem, möjligheter och utmaningar. Efter kartläggningen har vi handlat, det vill säga genomfört förändringar i praktiken baserat på de identifierade problemen, möjligheterna och utmaningarna. Dessa förändringar har sedan utvärderats för att förstå hur de har påverkat och förändrat förskolornas undervisning. Som framgår av modellens pilar sker detta cykliskt. Det är viktigt att förstå faserna Kartlägga – Agera – Utvärdera som integrerade, det vill säga den reflexiva processen ska ses som ett pågående arbete utan någon tydlig början eller slut.



Figur 2. Playing-projektets reflexiva process

Så varför är den reflexiva processen så viktig? Att arbeta med och utveckla lekbaserat lärande och symbolisk lek har i stor utsträckning visat sig vara en fråga om förskolepersonalens roller och förhållningssätt. För att stödja och utveckla barns lek behöver förskolepersonal därför arbeta med dig själv och dina kollegor i en reflexiv process. Att arbeta med barns lärande i och genom symbolisk lek kräver att förskolepersonalen deltar i leken med hjälp av verktyg från det lekresponsiva ramverket. Detta innebär att förskolepersonalen tar med sig intentioner in i leken och agerar utifrån dessa. Utifrån sina intentioner kan de reagera och agera i leken för att underlätta barns lärande. Detta behöver göras med känslighet och lyhördhet för barnen och för lekens process vilket kräver att förskolepersonalen deltar i leken och reflekterar över sina egna roller, handlingar och interaktioner (Pramling et al. 2019). För att skapa lyhördhet för barns perspektiv i leken krävs också kunskap om sammanhanget runt barnen. Sådan kunskap kan inhämtas genom att lyssna på barns egna röster, observera barns lek eller kommunicera med exempelvis kollegor eller föräldrar.

För att utveckla arbetet med lekbaserat lärande och symbolisk lek är det nödvändigt att utveckla strukturer och rutiner för gemensam reflektion. Det handlar dels om att hitta former för detta arbete, dels om att strukturera innehållet i det gemensamma arbetet. Forskning har visat att förskolepersonal behöver ges både tid och fysiska förutsättningar för att kunna arbeta tillsammans (Lago & Elvstrand, 2020). Det är till exempel viktigt att tid ges för att både kartlägga och reflektera över den egna praktiken och att tid för möten med kollegor schemaläggs. För att göra detta är det också viktigt att planera så att rätt personer får möjlighet till gemensamma möten, till exempel de

som arbetar med samma barngrupp eller är ansvariga för liknande frågor. Det kan också vara viktigt att tänka på hur det fysiska utrymmet används, till exempel om förskolepersonal som arbetar med barn i samma ålder är nära eller långt ifrån varandra. Även om närhet kan ses som viktigt kan det också vara positivt att vid vissa tillfällen reflektera med någon som inte arbetar samma barngrupp. Det kan ge ett utifrånperspektiv på det dagliga arbetet och bidra till ytterligare utveckling. Utöver detta är det också betydelsefullt att hitta ett gemensamt fokus för reflektion (Lago et al., 2022). Om förskolepersonal ska kunna utveckla sin praktik är det viktigt att formulera och definiera fokus för det gemensamma arbetet. Ett gemensamt fokus är centralt för att förskolepersonalen ska kunna diskutera och utveckla praktiken utifrån en gemensam grund. Det kan till exempel handla om ett gemensamt koncept, att en liknande kartläggning genomförs eller läsning av en gemensam text. I del 3 av denna rapport presenteras aktiviteter som kan utgöra sådana gemensamma fokus för utveckling av symbolisk lek, lekbaserat lärande och språk.

Även i forskning betonas reflektionens roll för utveckling och kvalitet (Ritblatt et al, 2013). Ercan och Perkins (2017) betonar till exempel vikten av att skapa en reflekterande praktik inom olika yrkesprofessioner. De menar att reflexivitet har en positiv inverkan på utvecklingen av både yrkesrollen och verksamheten. Reflektion är viktigt för att förstå, utveckla och för att kunna prata om och beskriva sina egna handlingar. Att reflektera tillsammans är en av grunderna för att kunna utveckla ett gemensamt yrkesspråk (Colnerud & Granström, 2015), något som behövs för att reflektionen inte bara ska vara individuell utan också gemensam.

Är reflektionen i sig tillräcklig för att utveckla förskoleverksamheter av hög kvalitet? Det som är viktigt i utvecklingen av förskolepedagogik – i Playing-projektet specifikt lekbaserade metoder och symbolisk lek – är att reflektionen sker på ett professionellt sätt. Cartmel, Macfarlane och Casley (2012) definierar skillnaden mellan reflektion i allmänhet och vad de kallar kritisk reflektion. De definierar reflexivitet som en kärnuppgift för förskolepersonal eftersom förmågan att "undersöka aktiviteterna i det dagliga arbetet och att använda denna utvärdering som ett sätt att förbättra praktik och kunskap" (s. 2, vår översättning) är viktig i förskolans praktik. För att göra detta måste förskolepersonal kunna göra överväganden om vad som händer i förskolan och dra slutsatser om vilka förändringar som skulle leda till en förbättrad verksamhet baserad på detta. Ett sådant tankesätt är kärnan i reflexiva processer eller metoder. För att reflektionen ska ha en kritisk hållning krävs det enligt Cartmel, Macfarlane och Casley (2012, s. 3, vår översättning) att den syftar till att "skapa nya idéer och nya perspektiv på kvalitativ praktik, att processen bygger på vardagliga erfarenheter och förståelse, men även på samtida teori och forskning om tidig barndom för att hjälpa förskolepersonal att tänka annorlunda om praktiken". Detta innebär att reflektionen, förutom att vara grundad i kunskap om den egna praktiken, också måste bygga på forskning, teori eller internationella jämförelser. Sammanfattningsvis, för att skapa reflexiva processer måste 1) reflektionen delas mellan förskolepersonal; 2) förskolepersonal måste ges tid och möjligheter att reflektera och diskutera förskolans praktik; 3) ett väldefinierat och gemensamt fokus för reflektion behöver formuleras; 4) ett professionellt språk används; och 5) det sker ett samspel mellan teori och praktik.



Figur 3. En fördjupad reflektionsprocess för Playing-projektet.

Verktyg för reflektion

Det är viktigt att skapa både utrymme och tid för reflektion. Ofta är tiden begränsad, vilket gör att reflektionstiden istället används till att lösa akuta problem som personalfrågor. För att reflektionstiden ska bidra till kvalitetsutveckling och upplevas som relevant för dem som deltar är det viktigt att ha både tydliga mål och arbetsmetoder för hur reflektionen ska gå till.

- Diskutera tillsammans hur ni kan skapa ett positivt samtalsklimat som främjar reflektion. Hur ser vi till exempel till att alla blir aktiva och trygga i att delta i samtalet? Hur lyssnar vi på varandra? Väger någons ord tyngre än någon annans, det vill säga finns det maktobalans som hänsyn måste tas till? Hur hanterar vi situationer där vi har olika åsikter?
- Diskutera och bestäm deltagarnas olika roller under reflektionstillfället. Det kan vara en bra idé att låta någon leda mötet. Denna roll kan vara rullande, det vill säga alla turas om att ha denna roll på olika möten vilket kan bidra till en jämnare maktfördelning i gruppen och till att alla får öva på att ta olika roller i diskussionen.

Utbildningsmetodens upplägg
Utbildningsmetoden presenteras i tre huvuddelar som följer projektets arbetsprocess:

1. Kartläggning
2. Agera
3. Utvärdera

Varje del består av a) en kortare bakgrund av våra teoretiska och metodologiska utgångspunkter för att ge metodmaterialet ett ramverk, b) beskrivningar av vad vi har gjort i varje fas, c) praktiska exempel på hur förändringen kan se ut i de olika nationella sammanhangen, d) slutsatser och reflektioner.

NATIONELLT EXEMPEL

EN BERÄTTELSE FRÅN ELMER OM ATT BEFINNA SIG I EN REFLEXIV FÖRÄNDRINGSPROCESS

När vi arbetade med barns lek märkte vi i Elmer att barn ofta inte spontant lekte symboliska lekar. Vi kände ett behov av att lära oss hur man stimulerar den typen av lek, eftersom vi var övertygade om dess betydelse. Att utveckla barns språk gick inte heller alltid smidigt, och många barn hade inte flamländska som modersmål.

Under ledning av vår pedagogiska handledare hade vi sedan tidigare erfarenhet av att organisera regelbundna reflektionsmöten med lärarna. Vi ville använda denna erfarenhet i Playing-projektet, och det fungerade! Personalen och den pedagogiska handledaren började experimentera med symbolisk lek i grupperna och delade med sig av idéer och aktiviteter under mötena. För varje möte blev de mer entusiastiska. Med hjälp av kollegial granskning kunde vi för det första visa vad vi hade arbetat med. För det andra fick vi användbar feedback, särskilt om behovet av att fokusera mer på barnens språkutveckling och på samspelet mellan barnen.

Vi utarbetade ett självvärderingsverktyg för språkstimulans och en "lekcirkel" som ett instrument för att säkerställa att det vi lärt oss genom vår reflektion blev en integrerad del i vår organisation.

2. Kartlägga



Bakgrund

För att kunna fokusera på och förändra barns lek är det viktigt att hitta en gemensam grund att utgå från. För att göra det började partnerna med att kartlägga de olika verksamheterna för att försöka identifiera förutsättningarna för symbolisk lek och hur vi tänkte kring den. Vi märkte att det fanns många sätt att förstå vad symbolisk lek är och vad förskolepersonalens roll i leken skulle vara. Eftersom det är viktigt att ta aktiv del i barns lek för att underlätta lekbaserat lärande, var vi tvungna att identifiera vår förförståelse symbolisk lek och lekbaserat lärande, och hur de olika parterna arbetade med lek.

För att förändra något och göra det hållbart är det viktigt att börja i den egna praktiken och arbeta lokalt i varje förskola för att diskutera. För att utmana de förutfattade meningarna började vi med att ställa en rad frågor:

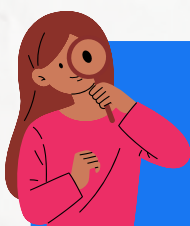
- Vad är lek för mig? För oss?
- Vilka möjligheter har barnen att leka i vår förskola?

Vilken typ av lekar?

Aktiviteter

Baserat på dessa frågor och den gemensamma diskussion genomförde vi observationer, intervjuer och kartläggning, för att få en bild över hur vi arbetade med lek och vilka förföreställningar vi hade om lek

Figur 4, Aktiviteter för att kartlägga möjligheter till lekbaserat lärande i symbolisk lek.



Observation

Vad karakteriserar den observerade leken?

fri lek, lärarledd lek, lärande lek, barnlek, lek som undervisning, mm..



Intervju

- Vad är lek för dig?
- Varför är lek viktig?
- Varför ska barn leka i förskolan?
- Vad är lärarens roll i leken?
- Hur kan läraren stötta barnens lek?
- På din förskola, vad finns det för hinder för barns lek och hur kan du arbeta för att främja leken?



Kartläggning

1. Styrdokument, vad säger de om lek i förskolan?
2. Intervju/reflektion prata med kollegor om lek i förskolan.
3. Observera lek i förskolan.

I relation till varje aktivitet är gemensamma reflektioner mellan förskolepersonal en central del eftersom det är viktigt att diskutera och analysera tillsammans med andra.

I Playing-projektet hjälpte de nationella partnerna också varandra att reflektera över vad lekbaserat lärande kan vara i olika nationella sammanhang.

NATIONELLT EXEMPEL

EN BERÄTTELSE FRÅN UCL OM ATT KARTLÄGGA OCH ARBETA MED LÄRARROLLER I BARNS LEK FRÅN DANMARK

I mitt arbete som konsult och lärare inom förskoleområdet har jag ofta gjort observationer av pedagogers och barns samspel i leken. Efter mitt deltagande i Playing-projektet har jag blivit bättre på att se att pedagogens roll kan vara helt olika från en stund till en annan. Min "aha-upplevelse" är framför allt hur viktigt det är att rollen ständigt förändras, och hur betydelsefullt det är att pedagoger kan göra dessa rollförändringar under aktiviteten.

Mitt nya fokus är att observera dessa rollförändringar. Till exempel situationer där pedagogen är initiativtagare och "styr" leken till en början för att sedan "backar lite" när barnen tar över leken och till exempel uttrycker idéer och experimenterar. Här måste pedagogens roll bli mer att "vägleda" och att vara "medspelare". Ibland blir då pedagogens primära roll att stödja de barn som har lite svårt för leken och som kanske befinner sig i en utsatt position och därför behöver hjälp för att kunna fortsätta delta.

Min erfarenhet som konsult är att det kan vara svårt för vissa pedagoger att göra dessa rollförändringar under aktiviteten. Jag tror att en sådan rollförändring kanske kan vara ganska svår att genomföra om man har varit mycket exakt i sin didaktik och till exempel beskrivit vilken roll pedagogen måste ha för att uppnå målen för aktiviteten. Jag tror att den didaktiska uppgiften därför måste vara att beskriva "rollens flexibilitet", så att vi blir medvetna om att öva på att ändra roll under aktiviteten.

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER

Kartlägningsanalysen visar både likheter och skillnader mellan de olika nationella sammanhangen.

I alla nationella sammanhang betraktas leken i viss utsträckning som något som "tillhör" barnen. Som beskrivits tidigare finns det en debatt där fri lek å ena sidan och lärarledda aktiviteter å andra sidan ses som varandras motsatser. Idén om lekresponsiv undervisning utmanar detta eftersom den betonar vuxnas deltagande tillsammans med barnen i leken.

Resultaten från kartläggningen visar att det är viktigt för att utveckla lekresponsiv undervisning att diskutera och utmana idén om att lek är något som barn bör lämnas ensamma i. Eftersom lekresponsiv undervisning snarare betonar att barn och förskolepersonal ska delta i leken tillsammans och göra gemensamma erfarenheter, behöver förskolepersonalen utmana sina roller i leken.

Kartläggningen visar att förskolepersonalen intar flera positioner i leken, men många av dessa positioner är snarare vid sidan av eller övervakande än att förskolepersonalen agerar tillsammans med barnen i leken. Förskolepersonalens fokus är många gånger instruktioner, observation eller att agera vid kritiska moment i leken så som att starta upp leken eller lösa konflikter.

I viss utsträckning beskrivs roller som kan användas eller integreras i en lekbaserad och lekresponsiv strategi. För att vidareutveckla sådana aktiva, lekande och med/inom-roller är en viktig aspekt att utmana föreställningar om att lek beskrivs som motsatts till undervisning, och snarare se att undervisning kan ske i barns lek tillsammans med inkännande och agerande förskolepersonal. Spänningen mellan barnstyrd och vuxenstyrd lek som beskrivs i många nationella sammanhang behöver därför utmanas och reflekteras över.

Ett annat förekommande tema är att förskolepersonalen främst beskriver att deras uppgift är att stödja lek som misslyckas eller barn som kämpar med lek. Det lekresponsiva förhållningssättet tar snarare utgångspunkt i välfungerande lek och barn som kompetenta lekare. Det innebär att förskolepersonal behöver utveckla metoder, roller och förhållningssätt som relaterar till all lek – välfungerande eller mindre välfungerande. Den syn på barns lek som projektet tar utgångspunkt i betonar ett "tillsammans med"-perspektiv på lek. Utifrån analysen av den nationella kartläggningen är detta en viktig del för att nå målen för Playing-projektet.

En viktig grund för att utveckla, utmana och förändra idéer om lek och förskolepersonalens roll i leken är den beskrivna kopplingen mellan symbolisk lek och erfarenhet. Alla partner betonar barns egna erfarenheter som angelägna för att underlätta symbolisk lek. Erfarenhet beskrivs återkommande som ett centralt sätt för barn att få kunskap om världen. För att utveckla den symboliska leken och bredda möjligheterna till lärande i leken beskrivs både de erfarenheter som barnen tar med sig till förskolan och de erfarenheter som görs i förskolan som viktiga. Barns åsikter och erfarenheter är viktiga att ta tillvara för att kunna stödja lärande och utveckla barns förmågor. Samtidigt betonas att förskolemiljön är en plats där barn kan få nya erfarenheter. Eftersom idén om erfarenhet också lyfts fram i det lekresponsiva förhållningssättet identifieras detta som en stark grund för att bygga nya metoder och förhållningssätt till undervisning i lek.

En mer detaljerad redogörelse för denna fas av projektet presenteras i IO1-rapporten, Kartläggning av lekbaserat lärande som undervisningsmetod.

3. Agera



Förskolepersonalens roll och position i lek

Bakgrund

Lek är en väsentlig del av barns utveckling och lärande, och förskolepersonal har en central roll för att stödja och underlätta denna process. Förskolepersonalens roll och positionering i leken är av stor betydelse i detta.

När förskolepersonalen tar en aktiv roll och underlättar leken gynnar det barns deltagande och lärande i vid bemärkelse – deras språk, fantasi, sociala färdigheter och förmåga till självreglering. Att som förskolepersonal anta en aktiv roll i leken kräver särskilda lekfärdigheter – att förskolepersonalen kan läsa av leksituationen, leka med och stödja barns lärande genom lek utan att ta över eller bryt av barns leksfär. Det kan vara svårt att hitta rätt balans i dessa olika delar. Fokus måste ligga på hur och hur mycket förskolepersonalen behöver engagera sig i barns lek för att kunna stödja, vägleda och rama in leken.

Även om lek är en grundläggande del av barns liv, behöver barn ha stöd för att ta del av en lekgemenskap. Här har förskolepersonalen en viktig uppgift. De kan hjälpa ett barn in i leken genom olika lekstrategier och i förlängningen att lära barn att själva behärska dessa.



Vuxna måste bli bra på att bidra till leken på lekens villkor. Det kräver analytisk kompetens. De måste kunna analysera leken för att kunna stödja den. Och det kräver att de har kunskap om olika typer av lekar, stämningar och barngruppens unika sammansättning.



(Winther-Lindqvist, 2020, översättning)

“LEKFULLT LÄRANDE” OCH “LÄRANDE GENOM LEK”

Förskolepersonalens deltagande i leken kan bidra till utvecklingen av nya kvaliteter, vilket till exempel sker när förskolepersonalen bidrar till att ge motivation till lek, introducerar relevant lekrekvisita, föreslår nya lekperspektiv och bidrar till att skapa en dramatisk spänning i leken. Förskolepersonalens deltagande i leken kan också bidra till att inkludera barn som ofta är utestängda i leken. Här är det avgörande att förskolepersonalen använder en strategi som är i linje med lekens dynamik, exempelvis antar en roll som passar i den aktuella leken. Det kräver också vanligtvis att förskolepersonalen agerar som en medlare, inte minst när det gäller att inkludera barn med särskilda behov (Franck & Glaser, 2014).

Genom att engagera sig i leken kan förskolepersonalen bidra till att leken innehåller lärandeinhåll som är i överensstämmelse med lekens dynamik. Många olika begrepp och fraser används när lärande kopplas till lek, till exempel uttrycken ”Lekfullt lärande” och ”Lärande genom lek”. Dessa begrepp indikerar att lek och lärande inte är identiska dimensioner och processer, utan innehåller vissa gemensamma drag och fungerar tillsammans, och att förskolepersonalen kan påverka och vägleda leken (Broström & Vejleskov, 1999). I lekfullt lärande är barns egen lek central. Leken kommer först. Barnen skapar leksekvenser där förskolepersonalen inte bara är åskådare utan interagerar med barnen.

Förskolepersonalen är lyhörda för barns lek, och i enlighet med lekens premisser experimenterar de med att stärka det informella lärandet i leken.

I lärande genom lek är lärandet centralt, att barnet får lära sig något specifikt. Samtidigt strävar förskolepersonalen efter att göra aktiviteten lekfull. I lekfullt lärande experimenterar förskolepersonalen med formen för lärandet. Ambitionen är att barns lärande ska berikas med några av lekens egenskaper (Broström & Vejleskov, 1999).

FÖRSKOLEPERSONALS ROLLER I BARNES LEK

Förskolepersonalen har en viktig uppgift för att underlätta lek och skapa en miljö som är stimulerande, säker och stödjande för barns lek. Det kan innebära att ställa i ordning olika lekaktiviteter och material, uppmuntra barnen att leka och aktivt delta i leken.

Förskolepersonalens roll i leken kommer till uttryck både när hen intar en aktiv roll och när rollen är mer passiv. Det är viktigt att förskolepersonalen har en medveten strategi för när de ska delta och när de ska observera eller hålla sig helt utanför barns lek. Det är också viktigt att engagera sig i och söka förstå leken eftersom barn ofta är medvetna om huruvida förskolepersonalen förstår leken och om de är närvarande eller frånvarande (både mentalt och fysiskt) när de deltar i leken (EVA, 2017).

Förskolepersonalen kan stödja barns lek genom att lägga till nya element, ställa utmanande frågor och uppmuntra till kreativt tänkande och problemlösning. De kan också hjälpa till att utvidga barns lek genom att introducera nya idéer, berättelser eller material som kan inspirera till olika lekscenarier och utforskande. Sammantaget spelar förskolepersonalen en viktig roll för att skapa en lekfull och utvecklande miljö i förskolan, där leken är inkluderande och tillgodoser olika barns behov och

intressen. Denna utgångspunkt är central för att alla barn ska känna sig välkomna och inkluderade i leken, att de kan delta aktivt, utforska, lära och utvecklas både individuellt och i samspel med andra.

BRA LEKMILJÖ

En förutsättning för ett framgångsrikt deltagande och för att kunna fånga upp viktiga leksignaler är att förskolepersonalen är närvarande och tillgänglig. James Christie (2005) problematiserar och utmanar, baserat på sin forskning, en lång tradition av att lek sker utan pedagogisk inblandning. Han beskriver tre element som är väsentliga för att skapa en bra miljö för barns lek:

1. TILLRÄCKLIG TID FÖR LEK
2. BASERAT PÅ BARNES ERFARENHETER
3. PEDAGOGISKT ENGAGEMANG I BARNES LEK

Tid är viktigt för att barns lek ska kunna utvecklas. Komplexa lekformer som symbolisk lek förutsätter tid för att deltagarna ska kunna planera, förhandla om roller, hitta verktyg och spela de roller som leken innehåller. Christie (2005) rekommenderar att förskolepersonalen undersöker och tar sin utgångspunkt i barns tidigare erfarenheter och att de aktivt använder denna kunskap när de deltar i eller ramar in leken. Om förskolepersonalen ramar in leken i en riktning som barnen inte har någon erfarenhet av kommer leken att bli ofokuserad och ytlig och riskerar att inte heller vara begriplig för barnen. Därför är det viktigt att leken utgår från barnen och deras erfarenheter.



ETT KONTINUUM AV LÄRARROLLER I LEK

Enligt Christie (2005) kan förskolepersonal förhålla sig till lek på sex olika sätt, från icke-involverad via olika grader av involvering till maximalt deltagande. Christie använder begreppet involverad om lek där förskolepersonal stöttar barns lek på olika sätt. Involvering innebär snarare ett externt stöd för barns lek, där deltagande endast sker när förskolepersonalen lyckas vara lekfull och deltar på lekens premisser. Förskolepersonalens engagemang i leken är betydelsefullt för om leken utvecklas positivt eller avslutas (Jørgensen, 2019).

Nyckeln till att kunna engagera i barns lek på ett passande sätt är kopplad till kunskap om de underlättande rollerna: betraktare, rekvisitör, medlekare och lekledare, samt förmågan att flexibelt ta sig an dessa roller. Förskolepersonalen måste vara medveten om vad som händer i leken och variera sin roll beroende på leken. Förskolepersonalen måste avgöra vilken av de sex rollerna som är mest lämplig i varje situation så att leken inte förstörs.

**FÖRKLARING TILL BILDEN:
MINIMALT INVOLVERAD-STÖDJANDE ROLLER-
MAXIMALT INVOLVERAD
OINVOLVERAD- BETRAKTARE-REKVISITÖR
MEDLEKARE-LEKLEDARE-DIRIGENT/
OM-DIRIGENT**

Minimal involvment	Facilitative roles				Maximum involvment
Uninvolved	Onlooker	Stage manager	Coplayer	Play leader	Director/ Redirector

(Christie, 2005)



Oinvolverad

Med denna position är barns lek fri från inblandning. Oavsett hur förskolepersonalen resonerar kring varför denna roll tas så påverkas leken även av ett icke-deltagande, kanske till och med negativt.



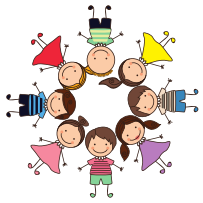
Betraktare

Förskolepersonalen uppmuntrar till lek, skapar tid och utrymme för lek men deltar inte själv i leken. Dock observerar förskolepersonalen barns lek och har en förståelse för hur viktig leken är för dem. Personalen löser eventuella konflikter (Christie, 2005).



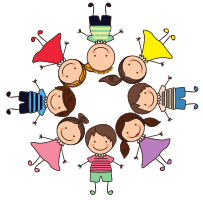
Rekvisitör

Från sidan har förskolepersonalen en aktiv roll genom att hjälpa barnen med praktiska saker som att utse lekplatser eller skaffa material att leka med samt interagerar när barn signalerar ett behov av hjälp eller när barn söker upp förskolepersonalen (Christie, 2005). I sitt ledarskap kan förskolepersonalen också komma med idéer till lekens innehåll. Det är viktigt att notera att personalen i denna roll inte rör sig inom ramarna för leken utan stödjer den med förslag och hjälp. En viktig punkt är också att barnen fritt kan välja om de vill acceptera förskolepersonalens hjälp eller inte.



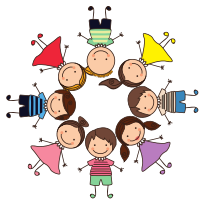
Medlekare

Förskolepersonalen deltar aktivt inom lekens ramar; som en jämbördig lekpartner kan hen ta på sig roller och funktioner i leken. De följer lekens regler och deltar på barns och lekens villkor. Även om förskolepersonalen har en mindre roll i leken kan hen berika lekens form och innehåll så att barnen kan öva rollspel och rollbyte i fantasifull lek. Personalen kan här skapa utrymme för barnen att interagera och skapa möjligheter för nya möjliga lekare att delta (Christie, 2005).



Lekledare

Förskolepersonalen deltar aktivt i barns lek och intar en ledande position från vilken hen kan berika och utvidga lekens tema, dess berättelse, episoder och lekinnehåll. Rollen som lekledare förekommer ofta i korta sekvenser där leken behöver något nytt. När leken är igång igen går förskolepersonalen tillbaka till rollen som medlekare. Denna form av deltagande bidrar till att barnen kan leka längre och mer fantasifullt.



Dirigent/Om-dirigent

Förskolepersonalen tar ledning och kontroll av leken. Hen har en central roll och funktion i leken. Barnen deltar som medspelare på den vuxnes villkor. (efter Jørgensen, 2019).

Det är viktigt att notera att dessa ovan beskrivna roller inte är fasta eller linjära. Förskolepersonal kan röra sig längs kontinuumet beroende på sammanhanget, barns behov och vilka mål som finns för lärandet. Kontinuumet ger en ram för förskolepersonal att reflektera över sin praktik, fatta medvetna beslut och anpassa sin roll för att effektivt stödja barns lek- och lärandeupplevelser.

Som förskolepersonal är det betydelsefullt att träna upp sin lekförmåga så att man kan närma sig och dra sig tillbaka från leken utan att förstöra den. Yngre barn kan ha stor glädje av den vuxnes stöd och närvaro och leken riskeras därför att avbrytas när den vuxne går. Kanske för att det är viktigare att ha någon att leka med än något att leka med, särskilt någon som kan leka.

AKTIVITETER

Att arbeta med sin roll i barns lekaktiviteter är på många sätt en fråga om att bryta sina vanor och reflektera över hur man tenderar att agera i olika situationer. Eftersom rollerna alltid måste anpassas till

varje specifik situation handlar det inte om att hitta "den bästa" rollen utan att hitta sätt att anpassa rollen för att underlätta barns lek i olika situationer. För att utmana sitt agerande i lek genomförde vi följande uppgift där förskolepersonalen fick till uppgift att förändra sin roll och agera på ett sätt som de normalt inte brukar göra.

UTMANA PEDAGOGROLL/POSITION

1. I 1 till 3 situationer, ta en ny roll än du brukar i liknande situation.
2. Reflektera över din position, påverkar den leken och/eller inlärning.
3. Reflektera kring din roll under observationen.

Tanken med detta var att deltagarna skulle gå utanför sin 'comfort zone' för att kunna reflektera över vad olika roller innebär i olika situationer och hur olika sätt att agera påverkar barns lek.

EN BERÄTTELSE FRÅN ESCOLA SANT JOSEP OM HUR DE FÖRÄNDRADE SITT FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL TID I RELATION TILL NATURKUNSKAP

En gång i veckan har vi tid för naturkunskap i förskolan. Före Playing-projektet brukade vi göra experiment i klassrummet, som skedde i fasta grupper av barn. Alltid i samma miljö, samma grupper. Lärarens roll var planerare, organisatör och guide.

Under projektet lärde vi oss hur viktig lärmiljön är och hur man kan förändra rollerna för både lärare och barn. Efter den kollegiala granskningen samlades vi med lärarna och hade en gemensam reflektion kring de förändringar vi ville införa på vår skola. Vi beslutade att vi skulle börja genomföra naturkunskapsaktiviteterna utomhus, helst i en park, och informerade familjerna om detta. Vi beslutade oss för att använda mer naturmaterial och fokusera på symbolisk och fri lek som en del av den tid då vi arbetade med naturkunskap. Vi beslutade också att blanda grupperna. Vi var nöjda med idén, så när det är möjligt genomför vi aktiviteten tillsammans med två olika åldersgrupper (3 år och 4 år). Tack vare att grupperna blandas lär sig barnen av varandra, De förbättrar sina språkliga – och kommunikativa färdigheter och de observerar och hjälper varandra.

Efter brainstorming har vi dessutom beslutat att fokusera på att vara mer flexibla när det gäller sina roller, inte bara de som de använde tidigare, så att de kan vara i olika positioner och ge mer utrymme och autonomi till barnen.

Materialen har också förändrats till enkla och naturmaterial, med fokus på årstiderna. Till exempel görs höstens aktiviteter med material som löv, kastanjer, pumpor, äpplen.

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER

Förskolepersonalens roll blev tidigt central i Playing-projektet eftersom lekbaserat lärande på sätt och vis utmanade vissa förgivettagna idéer om lek, framför allt att leken var barns egen. Att arbeta lekbaserat förutsätter snarare att förskolepersonalen tar en mer aktiv roll i barns lekaktiviteter. Exakt vilken roll förskolepersonalen tar är dock inte givet, utan det handlar om att kunna göra bedömningar av situationen. Det handlar också om att synliggöra vilka mål man har för barns lek och agera utifrån dessa. Att aktivt arbeta med roller handlar alltså inte om att agera på vissa förutbestämda sätt, utan om att

kunna förändra och anpassa sin roll utifrån den specifika situationen, med utgångspunkt i målen för aktiviteten. Det faktum att vuxenrollen identifierades som så central innebar det att vi i projektet kom att arbeta mer med förskolepersonalens agerande än med aktiviteter riktade till barn. Detta bygger på en idé om att förskolepersonal som är lyhörd och som aktivt deltar i barns lek på är ett kraftfullt verktyg för lärande och för att skapa glädjefyllda och stimulerande leksituationer.



Berika symbolisk lek



Bakgrund

Symbolisk lek

Symbolisk lek anses ofta vara den mest komplicerade formen av lek, eftersom barnet behöver språk för att hantera, förhandla, förstå och vidareutveckla leken. Symbolisk lek kräver också att barnet kan abstrahera och leka på flera nivåer. Därmed utgör den symboliska leken språkligt sett ett viktigt men svårtillgängligt område om barnet inte delar språk med de barn som deltar leken (Kibsgaard, 2015). Språket utgör därför en viktig bro som binder samman barnen och gör det möjligt för leken att utvecklas.

Symbolisk lek, även känd som låtsaslek eller fantasilek, är en form av lek där barn använder föremål, handlingar eller roller för att representera något annat, vanligtvis i låtsasscenarier. Symboliska lekar har en avgörande roll i utvecklingen av barns språkkunskaper. Det innebär att man använder föremål, handlingar och språk för att representera något annat, exempelvis kan ett barn använda en leksaksbil som telefon och delta i en konversation genom att låtsas prata med någon.

Symbolisk lek gör det möjligt för barn att öva och experimentera med språk på ett meningsfullt och engagerande sätt då de använder språk för att representera föremål, handlingar och idéer. Denna användning av symboler i leken hjälper barnen att förstå att föremål kan ha flera betydelser, vilket förbättrar deras språkliga förmåga.

Språkutveckling i symbolisk lek

Det verbala språkets funktion är central i den symboliska leken. Det är genom språket som barnen skapar och upprätthåller den föreställningsvärld som håller leken igång och gör det möjligt att mötas i ett gemensamt fantasiuniversum (Avnstrup & Hudecek, 2022). I leken bidrar barnen till varandras kommunikativa utveckling. Dialogiska samtal i gemensamma fantasilekar spelar en viktig roll för tidig språklärande och begreppsförståelse. Treåringar som pratar mycket med sina kamrater i låtsaslekar har exempelvis två år senare ett betydligt större ordförråd än barn som inte har gjort detta (Sommer, 2015).

I den symboliska leken använder barn språket hela tiden då de förhandlar och kommer överens med hjälp av språket. Språket används dock inte bara som ett verktyg för att förmedla innehåll. Symbolisk lek kräver att barnet abstraherar och använder språket för att utveckla, diskutera, förändra, underbygga och vidareutveckla leken, samtidigt som leken kräver att barnet abstraherar och leker på flera nivåer. Lekens utveckling förutsätter att barnet förhandlar och argumenterar för sina åsikter. Den symboliska leken utgör således ett viktigt, men också svårt, språkligt område, när barnet kanske bara delvis delar ett språk med de andra barnen.

Fantasilek

I fantasilek måste barn ha en gemensam medvetenhet och förståelse för den situation de föreställer sig. För att bygga upp denna gemensamma förståelse måste barnen berätta för varandra vad och hur de vill leka. De kommunicerar lekens innehåll, men samtidigt ger de uttryck för de (verbalt och icke-verbalt) olika signaler som hjälper dem att tolka innehållet. Ett barn kan till exempel säga "och sedan började det brinna och mannen brann inne" samtidigt som han tar sig för nacken och visar med kroppen att han är på väg att kvävas. Användningen av sådana uttryck hjälper barn att gemensamt tolka den föreställda leksituationen (vad som händer) och att definiera lekomständigheterna, exempelvis var brandbilarna är parkerade. Med andra ord, att skapa ett sammanhang för leken. Genom sådan kommunikation och signalgivande bidrar till att barnen bygger upp en gemensam förståelse av fantasilek (Elkonin, 1978).

För att stödja utvecklingen av en gemensam fantasilek är det viktigt att förskolepersonal hjälper barnen att upprätthålla och formulera sina beslut. Detta kan dels ske genom verbala formuleringar, dels genom teckningar som kan fungera som modeller (Broström, 1995).

När barn kommer överens om en lek definierar de först lekens tema, som "familj", varefter de inleder en förhandling om roller och regler. En flicka säger exempelvis "Sedan sa vi att jag är storasyster och du är mamma". Detta uttalande fungerar ofta som en utgångspunkt för en diskussion: "Nej, varför måste du alltid vara storasyster". När rollerna har fastställts definieras den situation inom vilken rollerna måste förverkligas, exempelvis. pekar en flicka på fönsterbrädan och säger "Då låtsas vi att köket är där". Efter detta är barnen redo att bestämma några lekhandlingar, som ofta är kopplade till en intrig. Man kan säga att barnen förbereder en slags lekmanus (Broström, 2002).

Där de yngre förskolebarnen utvecklar hela lekakten – de sover, går upp, tvättar sig, dukar bordet och äter – kan de äldre förskolebarnen förkorta handlingarna. De utför inte alla handlingar i detalj, utan låter de enskilda handlingarna och scenerna snabbt ersätta varandra, precis som de ersätter handlingar med språk: "och sen lekte vi, att vi var på jobbet, och nu sover vi" (Broström, 2002).

Språklig stimulans genom symbolisk lek

I relation till språkstimulering är den symboliska leken viktig. Barnen utvecklar abstrakta sätt att tänka, och genom lek gör de en hel del av det vi vill att de senare också ska göra i vuxenstyrda aktiviteter (Kamp, 2018). Även om det finns mycket stöd för att lek bidrar till lärande och utveckling betyder det inte att barn utvecklas automatiskt när de leker. Det beror på hur barnet hanterar lekmaterial och utvecklar det sociala samspelet. Hur detta sker beror bland annat på de lekmöjligheter som erbjuds, inklusive fysiska förhållanden,

förekomsten av vänskapsrelationer med jämnåriga och de vuxnas stöd i och för leken.

Betydelsefullt för barns språkliga utveckling är att språket kombineras med erfarenhet och att samtalspartnerna har gemensam uppmärksamhet på föremål och företeelser. Sannolikheten att fånga barns uppmärksamhet är stor när ett barn tar initiativ till en aktivitet. Forskning visar att när förskolepersonal arbetar på ett professionellt sätt med lek så stärks barns språkutveckling (Sommer, 2015). Symbolisk lek genom dess komplexitet utgör därför ett viktigt område för barns språkutveckling. Av den anledningen är deltagande i leken en viktig förutsättning för att kunna förstå och utveckla lekens tema i samarbete med andra. Deltagandet ger barn möjligheter att använda språket

för att förhandla, argumentera och positionera sig som en betydelsefull lekkamrat. Barn som inte behärskar det språk som förekommer i leken behöver hjälp av förskolepersonalen inte bara för att komma in i leken, utan också för att utveckla den och bli sedd som en värdefull deltagare i leken.

Aktiviteter

Varje partner genomförde en aktivitet för att förändra lekmiljön för barnen. Exakt vad de valde att förändra berodde på vilka utvecklingsmöjligheter som identifierades i kartläggningen.

Ändra förutsättningarna för symbolisk lek.

1. Gör en förändring (utformning av utrymme, material, tid för lek, grupper)
2. Vad har du ändrat och varför?
3. Beskriv situationen före och efter förändringen.
4. Reflektera över situationen efter förändringen.

NATIONELLT EXEMPEL

EN BERÄTTELSE FRÅN PARMAS KOMMUN OM UTVIDGAD SYMBOLISK LEK

"LEK PÅ TÅGSPÅRET!"

Sex barn deltog (2-3 år). Leken pågick under förmiddagen i en del av klassrummet där det fanns lådor med lekmaterial för olika lekar. Fyra barn, Carlotta, Olivia, Emilie och Cristal leker med några lådor som de har tömt. De börjar stapla dem och försöker få dem att stå upp. Lärarna som observerade leken såg att barnen ville klättra upp i tornet, men det var omöjligt för dem. Istället bestämde de sig för att interagera med barnen och frågade: "Vad gör ni?" och Carlotta svarar "en resa!". Lärarna bestämmer sig för att stödja barnen i leken och frågar dem: "Vad behöver du för en resa?" och Emilie säger, "ett tåg!". Läraren säger: "För ett tåg behöver man en räls!". Alla barnen säger entusiastiskt "ett spår!" och förändrar byggnaden genom att lägga lådor på rad och skapar en räls. Andra barn, Ada och Flavio, lockas av leken och kommer för att leka de också.

"Spåret" upprepar Flavio och Cristal gör samtidigt ett tågljud.

Efter leken, före lunch, läser lärarna en berättelse om ett tåg för att förstärka de nya ord som introducerades i leken. Under de kommande dagarna upprepar barnen leken och använder nu orden "tåg", "räls" och "spår". Lärarna reflekterade över att deras språkliga agerande i leken främjade en förändring. Ordet "räls" utmanade barnen att bygga ett tågspår. En ny idé föddes genom ett ord. Beslutet att läsa boken gav barnen fler möjligheter i lekt att förstärkt språkligt lärande. Genom att flera barn succesivt deltog i leken spreds lärandet om tåg och resande till andra barn.

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER

I Playing-projektet fokuseras den aspekt av lek där barn använder olika typer av symboler. En viktig utgångspunkt i projektet har varit att ge barn fler möjligheter att delta i symbolisk lek samt att ge dem möjligheter att delta i olika typer av symbolisk lek för att bredda deras erfarenheter och ge dem möjlighet att utveckla sitt språk. Utgångspunkten har varit att balansera den lustfyllda aspekten i lek med möjlighet att lära. I kartläggningen märkte vi att det fanns ett behov av att variera lekmiljöerna på olika sätt för att ge barn förutsättningar att delta i olika typer av symbolisk lek. I projektet arbetade de nationella partnerna med sina lekmiljöer på olika sätt beroende på vilka behov de såg förelåg. För vissa var det viktigt att berika lekmiljön genom att ta in nya föremål, för andra att ge utrymme för en mer varierad lek eller vikten av att föra in barns erfarenheter från andra sammanhang i den symboliska leken. Barns symboliska lek är beroende av det sammanhang i vilket den förekommer. Därför är planeringen av miljön en viktig del. Förskolepersonal skapar olika möjligheter för symbolisk lek

genom hur de utformar lekmiljöerna, men också att barn själva använder lekmiljöerna på nya och kreativa sätt om de ges möjlighet till det. När man planerar lekmiljöer är det viktigt att tänka på aspekter som variation (exempelvis att det finns möjlighet till olika typer av lek), förändring (exempelvis att barnen får upptäcka nya lekmöjligheter genom förändringar i miljön) och öppenhet (exempelvis att det finns lekmaterial som inbjuder barnen att vara fantasifulla och kreativa). Att arbeta med lekmiljön handlar alltså om att göra konkreta förändringar, även om dessa inte alltid behöver vara omfattande. Ibland kanske man vill förändra en hel lekmiljö, medan man andra gånger bara vill tillföra något nytt material i en befintlig lekmiljö. Det viktiga är att fundera över och diskuterar syftet med förändringen (vad vill vi förändra och varför?) och att ni följer upp och utvärderar förändringen. Dessutom är det viktigt att inte bara arbeta med miljön som sådan, utan vi ser också att det gemensamma arbetet och reflektionen är viktigt så att förskolepersonalen har en gemensam förståelse för barns lek och användning av lekmiljön. Samspelet mellan konkret förändring och reflektion är därför centralt.

Att utveckla barns språk

Bakgrund

Utveckling av barns språk genom symbolisk lek
Språklig interaktion utgör en betydelsefull grund för social interaktion mellan människor.



Under de första sex levnadsåren genomgår barnet en betydande utveckling både språkligt, fysiskt och socialt.

Språket spelar en viktig roll för barns välbefinnande eftersom det behövs för att uttrycka behov och för att dela erfarenheter och tankar,

det vill säga språket fungerar som en inträdesbiljett inte bara till sociala gemenskaper utan också till personlig utveckling. Det är alltså genom språket som barnet uttrycker sina tankar, känslor, åsikter och behov. Barnet föds med en förmåga att lära sig språk, och genom språkliga interaktioner aktiveras kognitiva processer som bidrar till att utveckla språkliga strukturer. För att stimulera språklig och kognitiv utveckling är det särskilt viktigt att barns ordförråd byggs upp och utvecklas. (Olsen, 2015).

Ordförråd

Barns ordförråd utvecklas i samtal och lek med varandra. Här är viktigt att förskolepersonal är delaktiga eftersom de är mest mottagliga för lärande när själva är engagerade och upplever en situation som meningsfull. För att utveckla ett ordförråd med stort begreppsmässigt djup krävs att konkreta erfarenheter i en socialt sammanhang kopplas till språkliga strukturer och upplevs genom samtal med andra språk användare. Det måste finnas en koppling mellan ordet och fenomenet/objektet.

Genom symbolisk lek får barn möjlighet att möta nya ord och begrepp. När barn leker låtsaslekar använder de ofta ord som de har hört i olika sammanhang och utökar därigenom sitt ordförråd. När de leker affär kan de till exempel använda ord som "kassaapparat", "priser" eller "rea" som är relevanta för scenariot men som kanske inte förekommer i deras vardagliga samtal.

Det finns ett samband mellan kvaliteten på förskolepersonalens ordförråd (antal olika ord) och barns

tillägnande av nya ord. Det är av stor betydelse hur förskolepersonal beskriver föremål och företeelser i de informella samtalen med barnen. Förskolepersonal bör därför reflektera över hur varierat ordförråd barnen exponeras för i olika situationer. Barn behöver få möjlighet att uppleva ord i samtal som de själva deltar i eller höra samtal mellan andra för att utveckla ett ordförråd som gör det möjligt för dem att formulera berättelser och därmed förmedla sina egna erfarenheter (Olsen, 2015).

Lek och språkutveckling

Ofta får barn språkligt stöd i aktiviteter som styrs av vuxna, men här är viktigt att tänka på att när barn leker använder de betydligt fler ord. Justin Markussen-Brown (Kamp, 2018) påpekar i sin fältstudie att lek har stor potential för språkutveckling om förskolepersonal är involverade i den.



Barn pratar mer när de leker än när de deltar i strukturerade aktiviteter, äter eller liknande. Poängen med språkstödande aktiviteter är att få barnen att tänka mer abstrakt, men det gör de redan när de leker. Om vi inte använder leken för att stödja barns språk går vi miste om vi en stor möjlighet. Det betyder inte att pedagoger inte ska läsa med barnen eller stötta dem i andra situationer, utan bara att leken är viktig



[KAMP, 2018]

Fältstudien visade att förskolebarn använde sitt språk mest när de lekte utomhus och näst mest när de lekte inomhus. De talade minst när de åt och under vuxenledda aktiviteter. Språkutveckling kräver inte bara att barnen pratar mycket,

utan också att de kommunicerar med vuxna med ett mer nyanserat språk (Kamp, 2018). Lek har potential för barn att lära sig språk, men frågan är hur man utnyttjar denna potential. Lek är en bra utgångspunkt för språkstimulering, eftersom den bygger på barns intressen, nyfikenhet och förundran. Potentialen för språkutveckling är dock beroende av variationen i ordförrådet och att element, föremål och processer benämns under leken. Det innebär att det är viktigt att pedagogerna använder ett varierat och specifikt ordförråd i spontana samtal med barnen. En viktig möjlighet är den symboliska leken, där barn ständigt använder språket. De förhandlar och kommer överens med hjälp av språket, och det används inte bara som ett verktyg för att förmedla innehåll. Barnen behöver både använda språket i leken samtidigt som de lär sig språk genom leken.

I leken förfinar barn språkets form, de leker med orden och använder ofta en satsmelodi och förvränger rösten i enlighet med den roll de leker, vilket antas utveckla en metafonologisk kompetens (Vedeler, 1987). När barnet genom lek blir förtroget med att producera, lyssna på och förstå olika konkreta ljud och ljuduttryck (fonologisk kompetens), skapas förutsättningar för att detta ska kunna överföras till och användas i andra språkliga sammanhang, det vill säga en övergripande språklig hörsel (metafonologisk kompetens), vilket exempelvis innebär att barnet kan höra och förstå hur stavelserna låter i orden. Metafonologisk kompetens ses som en nödvändig grund för att utveckla skriv- och läsfärdigheter (Lundberg, 1984). Man kan alltså hävda att lek indirekt leder till att barnet utvecklar läsförmåga (Broström, 2002).



Lekfull aktivitet för att stimulera lärande av nya ord (Parmas kommun)

Kommunikativa färdigheter

Lek är viktigt för barn. Den kan vara en dörröppnare för att samspela med andra. Tillsammans med andra barn utvecklar barnet förmågan att kommunicera. När ett barn uttrycker en idé kan den tolkas på olika sätt. Barnets lekidé har ett visst innehåll, som det uttrycker samtidigt som barnet signalerar hur innehållet ska tolkas. För att förstå budskapet måste mottagaren ta hänsyn till båda aspekterna. Kommunikation i leken innehåller alltså flera nivåer. Barnen sänder ut vissa leksignaler, som lekkamraterna måste kunna tolka för att kunna delta i leken. Genom leken blir barnen på så sätt bekanta med socialt samspel och kommunikation (Bateson, 1972).

Den kommunikativa kompetensen omfattar även kunskap om sociala regler som till exempel att vänta på sin tur, att lyssna och att ge utrymme till andra. Kroppsspråket utgör en viktig del av kommunikationen i barns gemensamma fantasilek. Olika roller i leken kräver kunskap om vissa former av kroppsligt beteende och kroppsliga uttryck. En mycket stor del av kommunikationen sker genom kroppsliga uttryck. Förmågan att använda lämpliga verbala och kroppsliga uttryck och lämpliga handlingar,

som kan erkännas av andra barn som meningsfulla och acceptabla, är avgörande för om en lek kan fungera. Tillgången till lek och förmågan att fungera i gemensam lek beror också till stor del på barns kommunikativa förmågor. Den kommunikativa förmågan är även viktig i relation till barns lärande och kan förstärka detta i positiv eller negativ riktning. Av den anledningen är ett viktigt pedagogiskt fokusområde hur man kan stödja barns kommunikativa lekkompetens. Det är angeläget både utifrån hur barn kan få tillgång till leken och bli engagerad i den. Det handlar både om rent språkliga kompetenser som ordförråd och uttal och om barns kulturella kompetenser i form av kunskap om kulturella berättelser och figurer som barns lekar inspireras av. Barns kunskap om de kulturella berättelser som är aktuella och används av barngruppen är av avgörande betydelse för deras möjligheter att bete sig och utvecklas språkligt (Avenstrup & Hudecek, 2022).

ACTIVITIES

Ökade möjligheter att utveckla och använda språk

- Reflektera över miljön. Vilka möjligheter finns det för barn att tillägna sig, utveckla och använda språk?
- Göra en förändring (utforma utrymme, material, tid för lek, grupper, vuxnas roller/deltagande)
- Vad har du ändrat och varför?
- Beskriv situationen före respektive efter förändringen.
- Reflektera över situationen efter förändringen. Hur har barnens möjligheter att lära sig språk förbättrats?



Förkroppsligat språklärande i lek (Elmer)

NATIONELLT EXEMPEL

EN BERÄTTELSE FRÅN BÖRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR OM ATT UTVECKLA SPRÄKKUNSKAPER

Jag arbetar med barn i åldrarna 3 till 6 år. Genom Playing-projektet har jag lärt mig att barns språk har stor betydelse för barns sociala färdigheter.

När jag deltar mer i barnens lek hjälper det deras sociala och språkliga färdigheter. Det gäller särskilt barn som på olika sätt kämpar i leksituationer. Med stöd kan de få tillgång till meningsfull lek. Tidigare fanns det barn som ofta inte hade lekpartners/vänner att leka med. Förändringen består i att jag nu oftare upprepar de ord som barnen försöker säga eller utvecklar det redan spännande ordförråd som barnen har. Detta fokus har jag pratat med mina kollegor om, och vi håller på att förändra våra rutiner tack vare det här projektet. Nu har dessa barn tillgång till att förbättra sina färdigheter och ha meningsfulla lekar när jag deltar i olika positioner av pedagogens roll i lekarna.

Min största wow-upplevelse är att mitt deltagande i barnens lek och förändring i vilken roll jag antar är det bästa sättet att utveckla barns språkliga förmåga.

SLUTSATSER OCH REFLEKTIONER

Att jobba för att stödja barns språkutveckling är en viktig utgångspunkt i Playing-projektet. För att underlätta barns språkutveckling måste förskolepersonalen vara närvarande i barns lek. Språkutvecklingen kan gynnas av att personalen antar olika roller i leken, då det är viktigt att vägleda barnen och ge dem erfarenheter som utvidgar deras språkliga och kommunikativa förmåga.

Centralt för att gynna barns språkutveckling har också varit att använda olika kommunikativa resurser i förskolan för att stärka språket. Kroppsspråk, bilder, erfarenheter och material är exempel på sådana resurser som de deltagande förskolorna har använt för att berika förskolans miljöer och aktiviteter och bidra till att skapa språkstimulerande miljöer och sammanhang.

Kollegial granskning



Bakgrund

I Playing-projektet är en viktig del den kollegiala granskningen, på engelska peer review, som genomfördes i fyra olika förskolekontexter (Belgien, Sverige, Italien och Spanien) av projektpartnererna.

Med hjälp av detta arbetssätt utvecklades en verktygslåda som kan användas för att granska och utvärdera förskoleverksamheter i Europa kring implementering av lekbaserad undervisning. Syftet var också att ta fram en metod för att genomföra en internationell kollegial granskning. Syftet med den kollegiala granskningen var att:

- **STÖDJA FÖRSKOLEPERSONALS PROFESSIONELLA ARBETE MED LEK.**
- **BIDRA TILL REFLEXIV, KONSTRUKTIV OCH ANALYTISK DISKUSSION MED KOLLEGOR OM ANVÄNDNINGEN AV LEBASERAD UNDERVISNING.**
- **DELA MED SIG AV GOD PRAKTIK OCH MÖJLIGGÖRA FORTLÖPANDE PROFESSIONELL UTVECKLING.**

För att stödja den kollegiala granskningen utvecklades ett gemensamt material med tydliga och definierade kriterier som stöd för bedömningen. Kriterierna berör hur man går tillväga för att delta i kollegial granskning, hur den kollegiala granskningen kan organiseras, hur man skriver en rapport och ger konstruktiv återkoppling.

Utvecklingen av verktygslådan för kollegial granskning har skett i nära relation till att metodmaterialet som presenteras i denna rapport skrivits fram. De båda materialen har bidragit till att utvärdera om och hur lekbaserad undervisning erbjuds i de granskade förskolemiljöerna.

Verktygslådan för kollegial granskning innehåller flera olika typer av material som har testats under de olika granskningar som genomförts. Dessa har sedan vid behov ändrats för att bli mer effektiva:

1. SJÄLVVÄRDERINGSMALL
2. OBSERVATIONS PROTOKOLL
3. INTERVJU PROTOKOLL OCH RIKTLINJER FÖR ANALYS
4. MALL FÖR METAUTVÄRDERING
5. MALL FÖR SLUTRAPPORT

Hela verktygslådan med mallar finns tillgänglig på engelska, svenska, italienska, franska, flamländska, danska och spanska på Playing-projektets webbplats.

CLICK HERE 

KVALITETSOMRÅDEN I DEN KOLLEGIALA GRANSKNINGEN.

Den kollegiala granskningen utgick från kvalitetsområdena nedan.¹ Dessa lyftes fram både i självrapporteringen, observationerna och intervjuerna. Områdena valdes eftersom de är nära kopplade till hur lekbaserat lärande kan genomföras i förskolan.

1. Förskollärarens roll
2. Miljö
3. Material
4. Organisering
5. BARN

Förskollärarens roll

Inom kvalitetsområdet förskollärarens roll framhölls följande aspekter i observationerna: typ av roll, flexibilitet vid rollbyte, interaktion, kommunikation/språklig stimulans och grupporienterad kontra individorienterad. Observationerna visade att den förskolepersonal som observerats tar (medvetet eller omedvetet) olika roller i situationerna. Det var också vanligt att förskolepersonalen hade en specifik roll när en aktivitet startade för att sedan skifta under aktivitetens gång. Modellen med olika typer av roller som exempelvis introducerare, hjälpare, observatör eller medlekare hjälpte observatörerna att identifiera och kategorisera olika roller under lekaktiviteterna. Modellen hjälpte också att urskilja om vissa roller var vanligare i ett sammanhang än andra. Reflektionen kring olika roller ledde till slutsatsen att vissa roller kan vara svårare att anta, vilket kan bero på vad man känner sig bekväm med som person. Till exempel var det vanligt i vissa nationella kontexter att förskolepersonal traditionellt ofta har haft en kontrollerande eller övervakande roll,

vilket innebar att rollen som medlekare kan vara svårare att anta för förskolepersonal i dessa kontexter. I sådana fall måste förskolepersonalen aktivt försöka förändra både sin roll och sitt agerande.

När det gäller roller låg fokus också på flexibilitet i rollbyten. Detta kunde till exempel handla om i vilken utsträckning förskolepersonalen kunde ändra sin roll i förhållande till hur aktiviteten utvecklades. Observationerna visade att det är lättare att byta roller om förskolepersonalen har haft möjlighet att i förväg reflektera över vilka olika roller som skulle vara mest lämpliga i specifika situationer. Vidare framkom att om man kände sig trygg i situationen var det också lättare att anpassa och byta roll i förhållande till vad situationen krävde.

Aspekterna interaktion och kommunikation/språklig stimulans är nära sammankopplade. Observationerna visade att interaktionen i olika typer av situationer skiljde sig åt. En lärdom var därför att det är viktigt att ha ett "kommunikativt mål" med aktiviteten. Ett exempel på detta var när förskolepersonal hade planerat att hjälpa barn att få kunskap om olika frukter och då kunde ha fokus på detta. Trots ett formulerat mål kan det dock vara svårt att komma ihåg att arbeta aktivt med att stödja barns kommunikation.

När det gäller de yngsta barnen visade observationerna att interaktionen vid många tillfällen huvudsakligen skedde mellan förskolepersonalen och det enskilda barnet. Detta resultat understryker vikten av att utveckla interaktionsmönster som stödjer interaktion både mellan förskolepersonal och barn, men också mellan barnen.

Miljö

I kvalitetsområdet miljö användes följande kriterier under observationerna: ute/inne, förberedelse av miljön, igenkännbarhet i miljön och inspiration.

¹ I

Observationerna visade att de deltagande förskolorna hade mycket olika förhållanden gällande miljö. I vissa av förskolorna var tillgången till utomhusmiljö begränsad och därför hade barnen inte möjlighet att tillbringa så mycket tid utomhus. Detta kan också vara en kulturell aspekt när det gäller hur förskolans utbildning traditionellt organiseras. I de nordiska länderna värderas utomhusmiljön högt och ofta bedrivs en stor del av verksamheten utomhus. Dessa skillnader både i förhållande till villkor och traditioner uppmärksammades under observationerna.

I de flesta fall var inomhusmiljön mer utvecklad än utomhusmiljön då den erbjöd mer genomtänkta utrymmen som också bjöd in till lek. Ett undantag från detta var de danska och svenska förskolorna där man inte gjorde lika tydlig skillnad på inom- och utomhusmiljöer. Observationerna i dessa länder visade att aktiviteterna inne och ute "flöt samman" och att en aktivitet som påbörjades inne kunde fortsätta och utvecklas utomhus en stund senare. Denna typ av observationer inspirerade till att tänka nytt kring hur olika miljöer kan användas för att utveckla och stötta barns lek.

Tiden för förberedelser för förskolepersonal innan en aktivitet var ofta begränsad. En styrka som uppmärksammades under observationerna var därför användningen av så kallade "multifunktionsrum". Det innebar att förskolan hade utvecklat ett arbetssätt där ett rum hade många olika funktioner under dagen. Denna typ av flexibilitet kan bidra till att ge barn en mängd olika repertoarer av lekmöjligheter.

Observationerna visade också att barnen och deras lek i vissa fall skulle ha gynnats om miljön hade varit mer inspirerande.

Här är det också viktigt att titta närmare på genusaspekter, exempelvis. om något utrymme är förknippat med ett specifikt kön och därmed innebär att bara flickor eller bara pojkar väljer att leka där. I de svenska förskolorna hade traditionella lekhörnor för familjelek utmanats genom att blanda olika typer av lekar med varandra.

Sammanfattningsvis visade granskningen hur betydelsefullt det är att personalen har en tydlig uppfattning om och målsättning kring den miljö som barnen leker i. Det är också viktigt att kontinuerligt observera miljön och vara flexibel och kunna förändra den utifrån barngruppens behov.

Material

Det tredje kvalitetsområdet är material. För att observera och utvärdera detta användes följande kriterier under den kollegiala granskningen: presentation, introduktion av materialet, mängd, kvalitet, typ av material och tillgänglighet. Material är på många sätt relaterade till miljön och därför kan många av argumenten ovan också överföras till diskussionen om material. För att främja barns lek är det viktigt att de har tillgång till material som är stimulerande och främjar olika former av lek. Material kan vara antingen slutna eller öppna, det vill säga det kan vara mer eller mindre "givet" hur ett material kan användas. I förskolan är det viktigt att barnen får möta olika typer av material. En fråga att ta hänsyn till är hur olika material görs tillgängliga för barnen; är materialen placerade på barnens nivå så att de kan nå dem? Behöver de be om lov innan de använder materialet? Presenteras materialet på ett inbjudande sätt? Hur läggs material till och tas bort ur miljön för att erbjuda variation och skapa nyfikenhet?

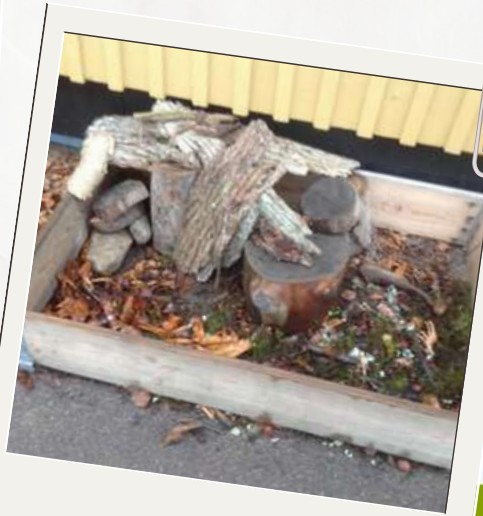


Exempel på olika typer av material (fasta, öppna och naturliga) för att underlätta olika typer av lek i förskolemiljön (Escola Sant Josep, Parmas kommun, Linköpings kommun).

Organisation

Organisation

Organisation är inte huvudfokus för Playing-projektet, men det är ändå viktigt att reflektera över olika organisatoriska förutsättningar eftersom det kan påverka förskolepersonalens möjligheter att arbeta med barns lek. Organisation kan handla om gruppstorlek, antalet förskollärare respektive förskolepersonal per barngrupp, vilka lokaler och utomhusmiljöer som finns tillgängliga eller vilket uppdrag olika förskoleorganisationen har.



I IO1, kartlägningsanalys av lekbaserat lärande som undervisningsmetod [Link to IO1] beskriver mer ingående hur förskoleverksamhet organiseras i de olika länderna samt hur lek kan relateras till styrdokument i de deltagande länderna. .

Barn

Även om förskolepraktiken är i fokus för den kollegiala granskningen är det också viktigt att ta hänsyn till barns handlingar och möjligheter i olika situationer. Pedagogisk praktik, lek och undervisning är interaktiva, vilket innebär att det inte är så enkelt som att förskolepersonal kan utforma aktiviteter och få ett visst resultat. Det är snarare angeläget att i varje situation vara lyhörd för barns handlingar och vara beredd att ändra aktiviteten baserat på deras sätt att agera. I varje situation måste förskolepersonalen vara lyhörd för barnen och erkänna barnen som aktörer. Barns egna tankar och erfarenheter är i lekbaserad undervisning

ett viktigt pedagogiskt verktyg. Likaså är förskolepersonalens förmåga att införliva dessa i pågående aktiviteter centralt och att förändra sin egen roll baserat på vad barnen gör.

Förskolepersonalens förmåga att tillvara ta barns handlingar noterades i den kollegiala granskningen. En viktig aspekt som framkom var hur barnen agerade i de olika aktiviteterna, till exempel i vilken utsträckning de deltog, visade engagemang eller kommunicerade. Något som är viktigt när man observerar barns agerande är att vara försiktig med vad man ser.

Det är annars lätt hänt att man som vuxen överför sina egna föreställningar om barn och hur barn bör bete sig. När barns deltagande ska observeras är det därför viktigt att gå till konkreta beskrivningar av vad som händer istället för att tillskriva barnen olika känslor för det som händer. Ett exempel skulle kunna vara följande:

Du observerar en situation där en förskollärare och en grupp barn leker i en postkontorsmiljö som har ställts i ordning. När du skriver ner din observation skriver du att "barnen har roligt" och att det betyder att det är en positiv aktivitet ur barnens perspektiv. Frågan är vad "roligt" står för? Vad gör barnen som du tolkar som att de har "roligt"?

Det finns två problem med denna beskrivning 1) att den bygger på en tolkning av vad barnen känner, det kan vara så att de trots sitt beteende inte alls har roligt 2) det finns en idé om att barn som är engagerade i en aktivitet också måste tycka att den är rolig, vilket också kan göra att man går miste om annat engagerat deltagande i leken, exempelvis. djup koncentration.

Försök istället att vara konkret i din beskrivning. En beskrivning av den observerade situationen skulle kunna vara:

Alla barn deltar i leken, ingen är passiv eller utanför leken. Under leken kommunicerar barnen, både med varandra och med förskolläraren. Alla barn pratar med ett annat barn under aktiviteten oavsett om de har rollen att arbeta på postkontoret eller är kunder. Stämningen är uppsluppen och småprat hörs hela tiden.

Genom att vara mer konkret undviker du att inkludera din förförståelse i tolkningen. Du får också en djupare beskrivning som är en bättre grund för diskussion.

NATIONELLT EXEMPEL

När det gäller den kollegiala granskningen vill vi ge två nationella exempel, en övergripande reflektion från Danmark om den allmänna erfarenheten av att delta i denna process,

och ett exempel från Sverige på hur man arbetat specifikt med två av kvalitetsområdena (miljö och material).

EN BERÄTTELSE OM FÖRÄNDRING FRÅN UCL, FOKUS PÅ METOD OCH KOLLEGIAL GRANSKNING

Jag är anställd vid UCL, University College Lillebælt, och arbetar som konsult och lärare inom förskoleområdet. I mitt arbete är jag ofta ute och observerar både barn och personal för att sedan stödja dem i utveckling och förändring av den konkreta vardagspraktiken.

Innan jag började deltog i detta Erasmus-samarbete försökte jag hitta olika verktyg som jag kunde använda när jag observerade. Det fungerade inte riktigt, så jag började med att skriva ner det jag såg och den dialog jag hörde mellan barn/barn och barn/pedagoger.

Efter att ha deltagit i Playing-projektet har jag upptäckt möjligheten att arbeta mer systematiskt med mina observationer. Det är så meningsfullt att använda de fem perspektiven: förskolepersonalens roll, miljö, material, organisation och barn.

Jag har sedan gjort så att jag fortfarande skriver ner vad jag ser och hör. Det nya är att jag i de efterföljande reflektionsprocesserna använder de fem perspektiven för att analysera observationerna. Det leder till att vi (jag och personalen), i större utsträckning ser fler faktorer som vi kan förändra i barnens lärandemiljö och i deras lärprocesser. Min nya erfarenhet är att vi har blivit mer nyanserade och mer systematiska i våra reflektioner över praktiken.

EN BERÄTTELSE FRÅN LINKÖPINGS KOMMUN OM ATT FÖRÄNDRA EN "BORTGLOMD" PLATS

Tillsammans har förskollärare och barn utvecklat en lärmiljö i förskolan med hjälp av ett systematiskt arbetssätt. Vi ville utforma en inspirerande begränsad lärmiljö som skapar möjligheter till lek och interaktion, vilket i sin tur kan leda till lärande tillsammans. Vi hade observerat en bortglömd plats vid fönstren på avdelningen. Där fanns en bänk och material, men barnen verkade aldrig använda det.

Vi ville förändra denna begränsade plats, "bänken" genom att lägga till utforskande material för att locka barnen till lek och lärande. Vi flyttade också bänken så att barnen fick utrymme att arbeta mer tillsammans. Genom att utforma en inspirerande lärmiljö på avdelningen som lockar barnen till lek skapades större förutsättningar för samspel och lärande. Vi ville också inspirera barnen att utforska materialet i lärmiljön och göra dem medvetna om begrepp och materialens funktioner. Vi ville också göra barnen nyfikna på att interagera i lärmiljön, både med varandra och med pedagogerna.

Det vi såg var att denna oanvända plats började locka barnen, vilket både berodde på de nya materialen och den nya placeringen av möblerna. Att förändra en miljö kan i sig väcka barnens nyfikenhet, men det var också viktigt att tillföra material som var intressant för barnen.



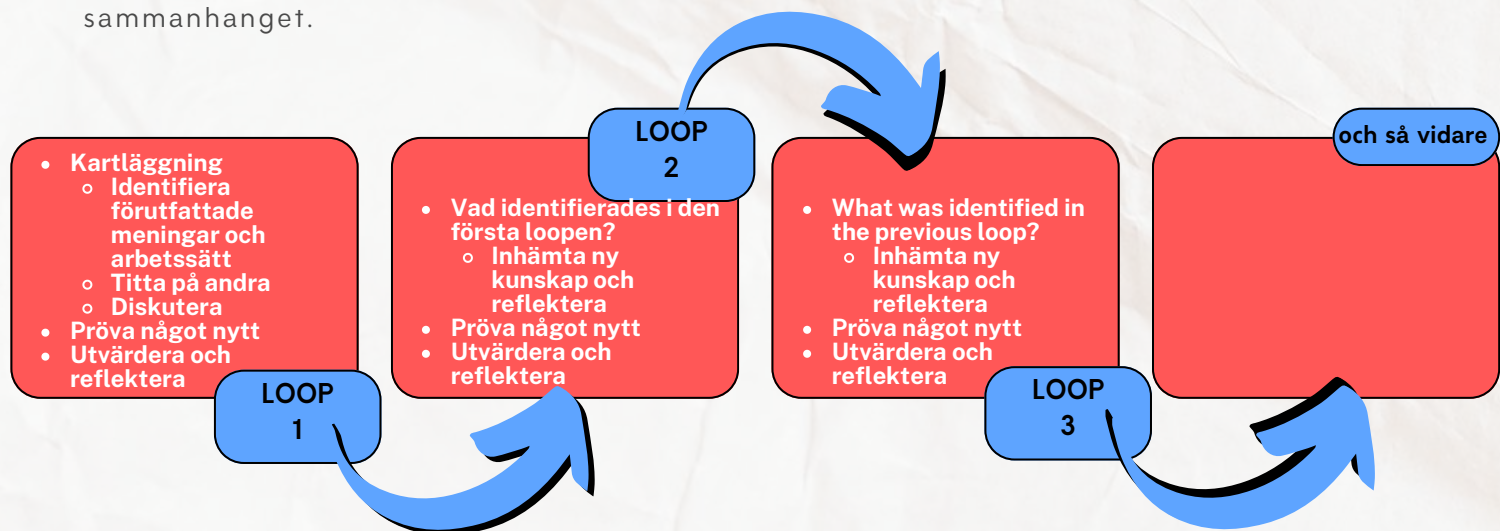
"Bänken" efter förändringen.

4. Utvärdera



I varje aktivitet som har genomförts har utvärdering varit av största vikt. Det behöver ske i process för att säkerställa att man får de resultat som man önskar sig. Pedagogisk praktik är relationell och även om förskolepersonal planerar en specifik förändring för att få ett visst resultat, är genomförandet av förändringen också beroende av barnen och av sammanhanget.

Det betyder att samma förändring kan få olika resultat i olika sammanhang eller situationer. Av den anledningen har vi i Playing-projektet använt en modell inspirerad av aktionsforskning. I en sådan modell görs utvärdering under hela processen.



4. Avslutande reflektioner



I denna avslutande del kommer vi först att ge exempel från varje nationell förskolepartner på vad Playing-

projektet har inneburit i deras organisationer och därefter sammanfatta de gemensamma erfarenheterna och slutsatserna från projektet.

ÖVERGRIPANDE REFLEKTION FRÅN FÖRSKOLEPARTNERN

BELGIEN, ELMER

Under ledning av vår pedagogiska coach hade vi redan sen tidigare erfarenhet av att organisera regelbundna reflektionsmöten med lärarna. Vi ville använda denna erfarenhet i Playing-projektet, och det fungerade! Lärare, personal och pedagogisk handledare började experimentera med symbolisk lek i grupperna och delade med sig av idéer och aktiviteter under mötena. För varje möte blev de mer entusiastiska. Med hjälp av kollegial granskning kunde vi visa vad vi hade arbetat med men vi fick också mycket användbar feedback, särskilt om behovet av att fokusera mer på barnens språkutveckling och på samspelet mellan barnen.

Vi utarbetade ett självutvärderingsverktyg för språkstimulans och en "lekcirkel" som ett instrument för att behålla det vi lärt oss i vår organisation.

SPANIEN. ESCOLA SANT JOSEP

Lekens roll och projektets inverkan:

Vi försöker alltid lära oss genom lek och erfarenhetsbaserat lärande. Vi använder dagligen lek för att få barnen att lära sig olika begrepp i vår läroplan för förskolan. Vi använder också några arbetsblad, men alltid efter en aktivitet och med ett tydligt syfte.

Lekens roll är mycket viktig: att använda kroppen lekar (fötter och händer), att spontant plocka in och använda föremål i lek, att riktat utforska föremål, lek för att utforska funktionella handlingar (exempelvis användning av klädnypor på en lina), symboliska lekar, användning av leksaker för att lära sig om verkliga situationer från barnens vardag (shopping, gå till en läkare/frisör), fantasilek där vi hittar på fiktiva situationer och att använda ny teknik i lekar.

Projektet fick oss att inse att vi borde tänka i nya banor: använda olika utrymmen, inte bara klassrummet, för olika aktiviteter (till exempel korridoren för fri lek); använda naturliga, återvinningsbara och enkla material för symboliska lekar; avsätta mer tid för att göra observationer och skapa underlag för detta; diskutera lärarnas roll under mötena och prova olika tillvägagångssätt. Vi har också beslutat att skapa utrymmen för att lekfullt öva handskrift.

SVERIGE. LINKÖPINGS KOMMUN

Lekens roll och projektets inverkan:

Vi tycker att projektet har visat oss att leken har en central roll i den svenska förskolan. I vår organisation pratade vi mycket om lekkompetens och arbetade med lekresponsivitet redan innan projektet. Vi använder diskussioner med kollegor för att synliggöra begrepp och förhåller oss till och fångar upp barnens frågor och handlingar. Våra värderingar speglas i leken som: sociala aspekter, att lyssna på barnen, barnets perspektiv, vårt barnperspektiv. Tack vare projektet har vi blivit ännu bättre på att sätta ord på lekfull responsiv pedagogik och kan reflektera över vad det egentligen är på ett djupare plan, och vi förstår lekens betydelse för barnens lärandeprocess. Ju mer du vet, desto säkrare är du! Att lära sig genom lek gör det ofta lättare för barn att vilja veta mer och förstå abstrakta begrepp som annars är svåra att förstå.

Projektet har också hjälpt oss att reflektera över och förändra våra roller i olika situationer. Vi kan observera situationer med barnen där vi agerar annorlunda. Vi har arbetat med roller i leken före projektet. Medvetenhet om hur man agerar i leken, en medvetenhet som pedagog och hur jag antar olika roller. Vi har tittat på inspelade observationer för att reflektera över detta. Ur detta hänseende har projektet varit väl i linje med vårt pågående arbete inom detta område. De observationer vi gjorde i projektet har gett oss större medvetenhet och kunskap när det gäller att se "lekresponsivitet".

DANMARK. BØRNEINSTITUTIONEN HOLLUF-PILE TINGKÆR

Lekens roll och projektets inverkan:

Projektet har haft en enorm inverkan på vår organisation. Att kunna fokusera på vuxnas roller i barns lek har fått hela organisationen att prata om denna fråga. Deltar vi tillräckligt, och om inte, varför? Hur kan vi göra alla medarbetare medvetna om och arbeta med sina roller? Hur kan vi ordna reflektionsmöten så att vi kan diskutera kvaliteten på vårt arbete och därigenom säkerställa lekkvaliteten för barnen? Vi har haft många möten för att diskutera detta och för att säkerställa likvärdigheten inom organisationen. Var och en av våra åtta förskolor har schemalagd reflektionstid. Vi försöker också ordna så att personalen kan ta på sig olika roller och delta i barnens lek på olika sätt. Föreståndarna i de åtta husen hjälper till att organisera detta så att personalen kan fokusera på reflektion och hur de ska vara när de är med barnen.

“ ——— ITALIEN, PARMA KOMMUN.....

Vad innebar projektet för oss?

- Utbytet mellan olika yrkesgrupper om ämnet lek hade ett stort inflytande på vår utbildning.
- Dialogen kring olika pedagogiska metoder och kulturella kontexter skapade en gemenskap mellan vuxna och barn.
- Möjligheten att besöka och lära känna olika förskoleverksamheter som organiseras på olika sätt, offentliga och privata, gav oss olika perspektiv på pedagogiska organisationer och pedagogiska frågor.
- Vi har fått en bättre förståelse för lärarnas och pedagogernas roll i barns lek och även för betydelsen av språk och symboliska koder i kommunikationen mellan barn och mellan barn och vuxna är en annan viktig lärdom.
- Vi har lärt oss om olika sätt att utforma och organisera pedagogiska miljöer och material i förhållande till lek genom att besöka de deltagande förskolorna.
- Vi har utvecklat en bredare syn på det pedagogiska tillvägagångssättet för 0 till 6 år.
- Vi har lärt oss förhålla oss till utvärderingsprocesser som något som aldrig är definitivt utan som alltid måste ses i relation till det observerade sammanhanget. Utvärderingens karaktär understryker vikten av den blick med vilken man ser.
- Den fysiska resan: att fysiskt befinna sig på en annan plats är en utomordentlig möjlighet till lärande.
- Att grupper från de olika länderna besökte varandra möjliggjorde ett konstant utbyte och jämförelse vilket ökade den gemensamma kunskapen och delandet av synpunkter.
- Det kollegiala utbytet var den enskilt viktigaste aspekten av projektet. Kollegial granskning (lärande genom erfarenhet) och samordningsgruppen (lärande genom reflektion) representerade två aspekter av detta. Dessa två moment stod dock i ständig konstruktiv dialog.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Vi vill avsluta denna rapport med en övergripande reflektion över vad Playing-projektet har inneburit för de deltagande parterna och hur det europeiska samarbetet har bidragit till att utveckla ett lekresponsivt lärande. Som de nationella beskrivningarna visar har processerna och lärdomarna från projektet varit olika. Varje partner har sina egna unika förutsättningar och förskolan är organiserad på olika sätt i de olika nationella sammanhangen.

Målen för förskoleverksamheten skiljer sig också åt mellan länderna. Detta innebär att utrymmet för lek och synen på lekens roll i förskolan varierade när vi startade projektet. Att arbeta med exakt samma förändringar var därför inte realistiskt. Istället kan den arbetsprocess som beskrivs i denna rapport sägas utgå från två saker: 1) den enskilda organisationens förutsättningar och självvärdering, samt 2) erfarenhetsutbyte och gemensam reflektion mellan europeiska partners

Detta innebär att metodmaterialet kan tillämpas i olika typer av organisationer, oavsett om leken har en central eller perifer roll när man påbörjar arbetet.

I Playing-projektet har det varit viktigt att utgå från varje partners behov. Att utveckla lekresponsiv undervisning har alltså inte handlat om att alla ska göra likadant, utan snarare om att varje partner inom de gemensamma ramarna har gjort förändringar som är relevanta i deras praktik. Detta har gjorts genom att värdera och reflektera över det som händer i den egna organisationen. Men också utifrån kartläggningen av den egna verksamhet, styrdokumentens krav och möjligheten att och delta i gemensamma samtal och diskussioner utifrån projektets fokusområden. De gemensamma diskussionerna har varit viktiga för att utmana synen på och förståelsen av den egna verksamheten och vad som behöver utvecklas, eftersom ett utifrånperspektiv kan hjälpa oss att se det vi tar för givet. Den kollegiala granskningen har också varit central för lärande transnationellt. Genom att delta i varandras aktiviteter och på ett strukturerat sätt observera och reflektera över vad som händer i undervisningen har vi kunnat bidra med våra olika perspektiv på vad som händer i de olika nationella sammanhangen, men också ta med oss goda exempel tillbaka till våra egna organisationer.

Att arbeta med ett ben i den egna organisationen och ett ben i det europeiska samarbetet har också inneburit att de olika parterna har nått olika resultat eftersom lek, vuxnas roller och språkutvecklande arbete har utgått från lokala behov. Detta har dock skett inom en gemensam ram där vi genom olika reflexiva aktiviteter har hjälpt varandra att utmana och förändra våra organisationer och undervisningen av yngre barn. Att på detta sätt arbeta utifrån den egna organisationens behov bidrar till en hållbar verksamhetsutveckling.

REFERENSER

- Avenstrup, K. & Hedecek, S. (2022). Kom ind i legen! Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode. Dafolo.
- Bateson, G. (1972). The care and education of young bilinguals; an introduction for professionals. Multilingual Matters.
- Broström, S. (2002). Børns sproglige læring via leg, Nordisk tidsskrift for specialpædagogikk. Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2002). Børns lærerige leg, Psyke & Logos, nr. 23, pp. 451 – 469. Dansk Psykologisk Forlag
- Cartmel, J., Macfarlane, K. & Casley, M. (2012). Reflection as a tool for quality: Working with the National Quality Standard, Research in Practice Series, 19(4). Early Childhood Australia.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2015). Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Liber.
- Christie, J. (2005). Enriching Classroom Play: Teaching Strategies and Facilitation Techniques. In Johnson, J.E, Christie, J. & Wardle, F. (eds.). Play, Development and Early Education, pp. 260-284. Pearson Education.
- Elkonin, D. (1978). Legens psykologi. Progress
- Ercan, Z.I., & Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts, Journal of Early Childhood Teacher Education, 38(4), 342-354, [10.1080/10901027.2017.1394935](https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1394935)
- EVA (2017): Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning, Danmarks evalueringsinstitut.
- Franck, K. & Glaser, V. (2014). Rett til medvirkning for barn med særskilte behov. In Sjøvik, P. (ed.) En barnehage til alle. Universitetsforlaget.
- Jalil, S. & Abu Bakar, M. (2006). The Influence of Symbolic Play on Early Literacy Development. Paper presented at the APERA Conference 2006, 28 – 30 November 2006, Hong Kong.
- Jørgensen, L.S. (2019) Pædagogens deltagelse i små børns leg. In Sønnichsent, L. H. & Jørgensen, H. H (eds.). Legens magi, pp. 111–125. Akademisk Forlag.
- Kamp, M. (2018). Børn bruger sproget mest i legen; Børn&Unge (05:44-45).
- Kibsgaard, S. (2015). Strategier og forhandlinger som grundlag for deltagelse i lek. In Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (eds.). Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv. Fagbokforlaget
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2020). "Vi har väldigt lite tid för varandra här": Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. Utbildning & Lärande. 14(1), 121–138.
- Lago, L., Elvstrand, H., Antesten, B., Källman, J., Rydell, E., Vall, K. & Waldeck, A.-S. (2022). Ett gemensamt fokus: Att bygga kulturer för samverkan mellan förskoleklass, fritidshem och grundskola. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 16(2), 22-40. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3737>
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. Child Development, 64(2), 348-371. <https://doi.org/10.2307/1131255>
- Lillemyr, O.F. (2009). Taking play seriously: Children and play in early childhood education: An exciting challenge. IAP, Information Age Pub.
- Lundberg, I. (1984). Metakognition og læsning. In Høsen, T & Lundberg, I (eds). Leseferdighed og skapende læsning. Universitetsforlaget
- Olsen, T. M. (2015). Uteleg som språklæringsarena. In Kibsgaard, S. & Kanstad, M. (eds). Lek og samspill i et mangfoldsperspektiv. Fagbokforlaget
- Pellegrini, A.D., & Galda, L. (1990). Children's play, language, and early literacy. Topics in Language Disorders, 10(3), 76–88, <https://doi.org/10.1097/00011363-199006000-00008>
- 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, the Netherlands: Springer, <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15958-0>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play, Early Education and Development, 28:3, 274-289, [10.1080/10409289.2016.1220771](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771)
- Ritblatt, S.N., Garrity, S., Longstreth, S., Hokoda, A., & Potter, N. (2013). Early Care and Education Matters: A Conceptual Model for Early Childhood Teacher Preparation Integrating the Key Constructs of Knowledge, Reflection, and Practice, Journal of Early Childhood Teacher Education, 34(1), 46-62, [10.1080/10901027.2013.758537](https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758537)
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutioner. In Klitmøller, J. & Sommer, D. (eds). Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole. Hans Reitzels Forlag.
- Vedeler, L. (1987). Barnets kommunikasjon i rolleleg. Universitetsforlaget.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2020). Kort og godt om leg. Dansk psykologisk forlag





PLAYING PROJECT



www.playing-project.eu

 @Playingproject



Comune di Parma



Børneinstitution
Holluf Pile - Tingkær