



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Meningen med estetiken

En kvalitativ studie om förskollärares uppfattningar av
det estetiska

Linnéa Bengtsson & Lucas Johansson
Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2021
Handledare: Jan Eriksson
Examinator: Anette Hellman

Nyckelord: Estetik, förskola, förskollärare, inomestetisk kunskap

Abstract

Estetik har traditionellt haft en plats i förskolan och står likt andra ämnen som ett strävansmål i förskolans nuvarande läroplan. En av läroplanens skrivningar lyfter att det estetiska ska vara både en metod och ett innehåll i förskolans verksamhet. I läroplanen är det dock otydligt vad som menas med det estetiska, och på vilket sätt det estetiska ska vara en metod och ett innehåll. Med en fenomenografisk ansats undersöker studien förskollärares uppfattningar om det estetiska i förskolan, samt hur de uppfattar arbetet med det estetiska som metod och innehåll. Detta med hjälp av studiens frågeställning och underliggande forskningsfrågor: Hur uppfattar förskollärare det estetiska i förskolan, hur uppfattar förskollärare arbetet med det estetiska som metod och som innehåll samt vilka förutsättningar uppfattar förskollärare finns för arbetet med det estetiska? Studien bygger på data insamlad genom kvalitativa intervjuer med fyra yrkesverksamma förskollärare från två olika kommunala förskolor. Resultaten visar att förskollärarna uppfattar det estetiska som något stort och svårdefinierbart. Bland uppfattningarna framkommer det estetiska främst som ett användbart verktyg för barns utveckling och lärande. Det framkommer även att vuxnas materialkunskap är betydande för arbetet med det estetiska, men att sådan kunskap är begränsad.

Förord

Motivationen denna studie bygger på är vårt starka intresse och nyfikenhet för estetiken och dess möjligheter inom förskolan. Vår önskan är att förskolläraryrket skulle ge mer kunskaper inom detta område. Att få möjligheten att undersöka ämnet djupare har varit både roligt och utmanande. Vi vill rikta ett särskilt tack till de medverkande förskollärarna som varit med och bidragit till vår kunskapsutveckling. Utan er hade inte den här studien varit möjlig. Vi vill också tacka vår handledare för kompetent guidning i en snårig process. Tack för allt stöd och uppmuntran.

Nu blickar vi framåt mot ett spännande yrkesliv innehållande massor av estetik!

Göteborg 2021-12-22

Linnéa Bengtsson & Lucas Johansson

1	Inledning	1
2	Syfte	3
2.1	Frågeställning och forskningsfrågor	3
3	Tidigare forskning och relevant litteratur	4
3.1	Estetik och skapande	4
3.2	Estetiska lärprocesser	4
3.3	Estetik som metod för lärande	5
3.4	Estetik som eget innehåll	6
3.5	Utmaningar med estetiskt arbete i förskolan	7
4	Forskningsansats och teoretisk ram	9
4.1	Fenomenografisk forskningsansats	9
4.1.1	Första och andra ordningens perspektiv	9
4.1.2	Uppfattning	10
5	Metod och genomförande	11
5.1	Kvalitativ metod	11
5.1.1	Semistrukturerade intervjuer	11
5.1.2	Transkription	12
5.1.3	Analysmetod	12
5.1.4	Urval	12
5.2	Genomförande	13
5.2.1	Genomförande av urval	13
5.2.2	Genomförande av intervju	13
5.2.3	Genomförande av analys	14
5.3	Etiska överväganden	14
5.4	Metoddiskussion	14
5.4.1	Reliabilitet	14
5.4.2	Validitet	15
5.4.3	Generaliserbarhet	15
6	Resultat	16
6.1	Det estetiska som något subjektivt och tolkningsbart som behöver diskuteras	16
6.1.1	Sammanfattning	17
6.2	Det estetiska som något processuellt	17
6.2.1	Sammanfattning	19
6.3	Det estetiska som ett användbart verktyg för lärande	19

6.3.1	Sammanfattning	19
6.4	Arbetet med det estetiska i förskolan handlar om att erbjuda variation	20
6.4.1	Sammanfattning	21
6.5	Material, miljön och vuxnas kunskap är av betydelse för skapande i förskolan.....	21
6.5.1	Sammanfattning	23
7	Diskussion	24
7.1	Förskollärares uppfattningar av det estetiska i förskolan	24
7.2	Arbetet med det estetiska som metod och innehåll	25
7.2.1	Det estetiska som ett användbart verktyg för lärande.....	25
7.2.2	Det estetiska som innehåll	26
7.3	Förutsättningar för arbetet med det estetiska i förskolan	28
7.4	Slutsats.....	29
7.4.1	Studiens relevans för förskollärares yrkesutövning.....	29
7.4.2	Förslag på vidare forskning	30
8	Referenslista	31
9	Bilaga 1.....	34

1 Inledning

Traditionellt har estetik, eller skapande som det snarare har kallats, haft en stor plats i förskolan (Pramling Samuelsson m.fl., 2015). Enligt Johansson (2015) har lek, lärande och estetik präglat förskolan sedan mitten av 1800-talet, detta med hänvisning till Fröbels pedagogiska tankar och material som till stor del syftade till att utveckla barns fantasi. Även om den förskolepedagogik som Fröbel utvecklade inte är helt överförbar till dagens förskola menar Johansson (2015) att den är av intresse. Enligt Fröbel är sinneserfarenheter grunden för yngre barns lärande. Dessa tankar fördes vidare genom barnträdgårdens utformning av småbarnspedagogiken, där lärande ofta skedde i temaarbeten och genom en variation av estetiska aktiviteter (Pramling Samuelsson m.fl., 2015). Detta kan sägas leva kvar även i dagens förskola, där estetiska uttrycksformer i stor utsträckning används för att utveckla kunskaper inom olika ämnen (Forsberg Ahlcrona, 2019; Pramling Samuelsson m.fl., 2015).

Sedan förskolan fick sin första läroplan 1998 och fram till den nuvarande läroplanen har det estetiska formulerats på i princip samma sätt. Gemensamt är att skapande och utforskande lyfts fram som ett sätt för barn att lära. Förskolan ska främja barnens uppfattning om sig själva som skapande individer, och lärandet som främjas i förskolan ska bland annat ske utifrån sinnliga och estetiska aspekter (Läroplan för förskolan Lpfö 98, 1998; Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018). Skapande och kommunikation genom bild, drama, rörelse, sång, musik och dans ska enligt båda läroplanerna vara en metod för att främja barns utveckling och lärande, men det ska även vara ett innehåll i förskolan (Läroplan för förskolan Lpfö 98, 1998; Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018). Dagens läroplan har utöver dessa skrivningar ett tillägg, vilket är att "...barnen ska ges tid, rum och ro till eget skapande" (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018, s.9). Det som dock inte finns skrivet i läroplanerna är *hur* det estetiska ska förstås och genomföras.

I ett nummer av *Läraren* (Richter, 2012, 6 januari) diskuteras estetiska lärprocesser och estetiska uttryck som innehåll. I artikeln lyfter Niklas Pramling ett exempel i musik för att tydliggöra skillnaden mellan dessa. Han menar att skillnaden mellan estetiska uttryck som form respektive innehåll kan vara att använda ett instrument som trumman för att lära om matematik, till exempel genom att räkna trumslag, alternativt fokusera på musikaliska dimensioner som exempelvis dynamik och tempo. Som redan nämnts ska förskolan enligt Läroplanen rymma estetiska uttryck både som metod och som innehåll (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018), men Pramling menar i artikeln att det finns en obalans i hur dessa används och vilket utrymme de ges. Förskolans utmaning finns enligt honom i att utöka det estetiska som innehåll; att ge det estetiska ett eget värde och inte bara vara en metod för att lära andra, som han uttrycker det "viktigare", ämnen (Richter, 2012, 6 januari).

Läroplanen lyfter att barnen ska ges förutsättningar att lära utifrån sinnliga och estetiska aspekter och att detta förutsätter en diskussion hos yrkesverksamma i förskolan om vad som är viktig kunskap (Läroplanen för förskolan Lpfö 18, 2018). Våra erfarenheter av undervisning där det estetiska är ett eget innehåll i förskolan är nästintill obefintlig. Däremot har vi sett estetiska uttrycksformer användas som medel när det finns andra strävansmål, som exempelvis rör naturvetenskap, matematik, grov- och finmotorik. Studier har påvisat värdet av att estetiska uttrycksformer används som metod för lärande om något annat, däremot finns det betydligt färre studier som undersöker estetiska uttrycksformer som eget innehåll i förskolans undervisning. Henningsson-Yousif (2020) skriver att ett vetenskapligt förankrat arbete kan bidra med möjligheten för förskolepersonals utveckling samt ökad förståelse för kollegors handlande och breddande av perspektiv. Vår förhoppning är att kunna bidra med

nya insikter om det undersökta ämnet. Dessa vill vi bära med oss ut i våra kommande yrkesliv, och på så sätt är vår förhoppning även att studien blir ett bidrag i diskussionen hos yrkesverksamma.

2 Syfte

Syftet med studien är att utveckla kunskaper om, samt synliggöra, förskollärares uppfattningar om det estetiska i förskolan. I Läroplanen för förskolan står det att skapande i olika estetiska uttrycksformer som bild, dans, drama och musik, ska vara både en *metod* och ett *innehåll* i strävan att främja barns utveckling och lärande (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018). Hur detta kan se ut är inte konkretiserat i läroplanen vilket kan öppna för tolkning av hur undervisningen inom det estetiska ska bedrivas. I studien riktas därmed ett fokus och intresse mot hur det estetiska som metod och innehåll tolkas och uppfattas av yrkesverksamma förskollärare.

2.1 Frågeställning och forskningsfrågor

För att besvara studiens syfte ligger följande frågeställning och forskningsfrågor till grund:

- Hur uppfattar förskollärare det estetiska i förskolan?
- Hur uppfattar förskollärare arbetet med det estetiska som metod och som innehåll?
- Vilka förutsättningar uppfattar förskollärare finns för arbetet med det estetiska?

3 Tidigare forskning och relevant litteratur

Följande avsnitt presenterar tidigare forskning samt relevant litteratur kring ämnet estetik relaterat till förskolan.

3.1 Estetik och skapande

Estetik beskrivs av Pramling Samuelsson m.fl. (2015) som läran om det sköna och om konsten. Det handlar om sinnlig kunskap; om varseblivning av det sköna (Asplund Carlsson m.fl., 2008). Dessa beskrivningar av vad estetik är stämmer överens med de två vanligaste betydelseerna enligt Nationalencyklopedin (u.å.). Enligt Boberg och Högberg (2014) kan man säga att estetik handlar om att ta till sig kunskap med hjälp av sina sinnen.

Barnes (1994) resonerar kring konstens värde. Konst, till skillnad från människans behov av att göra teknologiska upptäckter, handlar i första hand inte om funktion utan främst om att bilda, fostra och berika. Konstens kvaliteter är mindre konkreta och beskrivs som svåra att mäta och bevisa, vilket också innebär att konstens värde lätt ifrågasätts (Barnes, 1994).

Lim (2004) lyfter i en artikel teoretikerna Dewey, Steiner och Vygotskys olika perspektiv på estetik och relaterar dessa till utbildning för yngre barn. Trots att teoretikerna har något varierade meningar så ses estetik som något berikande för barns lärandeupplevelser (Lim, 2004). Enligt Lim uppmuntrar de tre teoretikernas perspektiv på estetik till medvetenhet om små barns rika estetiska potential, en potential som bör tas tillvara på genom estetisk undervisning (Lim, 2004). Estetik är något som traditionellt haft en stor plats i pedagogiska verksamheter för yngre barn, så som förskolan (Asplund Carlsson m.fl., 2008). Det estetiska har då ofta benämnts som skapande (Pramling Samuelsson m.fl., 2015).

Vygotskij (1995) ger skapande en vid mening. Skapande är enligt honom inte något få förunnat utan något som finns "...överallt där en människa fantiserar, kombinerar, förändrar och skapar något nytt, vad det än må vara" (Vygotskij, 1995, s.15). Även Philips (2014) benämner skapande i termer av att göra något nytt, men lyfter också processens betydelse. Trots att det finns en föreställning om att skapande ska ge ett resultat ser hon själva skapandeprocessen som det viktigaste. Enligt Vygotskij hänger skapande samman med en människas tidigare erfarenheter där dessa utgör material till fantasins konstruktioner. Barn befinner sig tidigt i kreativa processer och de har förmågan att kombinera tidigare upplevelser till en ny verklighet genom kreativ bearbetning (Vygotskij, 1995). Detta skapande är avhängigt erfarenheter, och Vygotskij (1995, s.19) skriver:

Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över.

Med andra ord, ju mer barn har upplevt, sett och hört desto mer variation på skapande aktivitet möjliggörs. Som lyfts ovan utmanar Vygotskij (1995) föreställningen att skapande och fantasi är något få förunnat, något ett fåtal utvalda och begåvade personer håller på med. Han ger i stället skapande en vid innebörd; det handlar om att skapa något nytt och det kan förekomma överallt och hos vem som helst (Vygotskij, 1995).

3.2 Estetiska lärprocesser

Estetiska lärprocesser är numera ett etablerat fält inom både forskning och lärarutbildning (Burman, 2014; Malmström, 2021). Flera forskare inom fältet menar dock att det saknas en

entydig definition och entydigt sätt att förstå begreppet. Det beskrivs på olika sätt handla om estetik och lärande i kombination (Burman, 2014; Johansson, 2021; Linge, 2021). Einarsson (2013) menar att begreppet estetiska lärprocesser har uppstått ur förskolepedagogiken och att det ämnar stärka synen på estetiken som något som kan integreras oavsett undervisningsämne. Det estetiska behöver nödvändigtvis inte stå i motsättning till andra ämnen utan det kan ses som ett komplement till lärande (Einarsson, 2013). Burman (2014) menar att allt människor gör har en estetisk dimension och att det därmed också finns i allt lärande.

Även Lindström (2012) skriver om estetiska lärprocesser och presenterar en modell för att fånga in det som han menar är centrala aspekter när det kommer till lärande och estetik. Enligt Lindström kan det estetiska lärandet ses utifrån fyra olika kategorier; lärande *om*, *med*, *i* och *genom* estetik. Ett lärande *om* och *med* beskrivs som ett konvergent lärande och innebär att målet med lärandet är att uppnå något som är givet på förhand, medan ett lärande *i* och *genom* ses som ett divergent lärande, vilket innebär att målet med undervisningen inte är förutbestämt (Lindström, 2012, s.170). Ett lärande *om* innefattar grundläggande kunskaper såsom genrer, stilar och konstnärer (Lindström, 2012). Om vi ska sätta det i en förskolekontext kan det exempelvis handla om färglära, materialkännedom eller diverse tekniker. Ett lärande *med* integrerar estetik med andra ämnesområden, där man med hjälp av estetiken lär om något annat (Lindström, 2012). Detta skulle exempelvis kunna handla om att man med musik som medel lär om räkneramsan. Ett lärande *i* innebär ett utforskande inom det estetiska, där målet med undervisningen inte är bestämt på förhand (Lindström, 2012). Detta skulle till exempel kunna vara att experimentera med olika färger eller rörelser. Ett lärande *genom* är även det en divergent lärandeform där målet inte är förutbestämt. Här handlar det om övergripande kompetenser som kan utvecklas genom det estetiska (Lindström, 2012), som exempelvis samarbete och andra sociala kompetenser.

Modellen visar på en mångsidig förståelse av estetiska lärprocesser, där de fyra presenterade kategorierna är komplementära på det sättet att ingen är överlägsen den andra. Här beskriver Lindström ett balanserat förhållningssätt till estetiskt lärande; något som kommer genom ett kontinuerligt arbete med modellens alla fyra dimensioner. För att främja ett mångsidigt estetiskt lärande bör inget överdrivet fokus hamna på en dimension då det i så fall sker på bekostnad av de andra (Lindström, 2012).

3.3 Estetik som metod för lärande

Tidigare forskning som gjorts kring estetiska uttrycksformer i utbildningskontext för yngre barn har flertalet gånger visat betydelsen och värdet av att använda olika estetiska uttrycksformer i syfte att lära om något annat.

Att arbeta med estetik som metod innebär att det estetiska används som ett medel för att uppnå något annat (Forsberg Ahlcróna, 2019). Exempelvis skulle naturvetenskapligt lärande i förskolan kunna ske med hjälp av dans eller sång. Flera forskare och författare lyfter att estetik i förskolan ofta används för att uppnå något annat, som en metod för ett annat syfte, snarare än ett innehåll i sig självt (Pramling Samuelsson m.fl., 2015; Forsberg Ahlcróna, 2019). Att använda estetik som ett medel kallar Saar (2005) för den svaga estetiken. Den svaga estetiken innebär att estetiken utgör ett redskap, en metod, för att återskapa något som redan finns. Den svaga estetikens värde ligger i att stödja lärande om annat, den är bidragande till kunskapsbildning (Saar, 2005).

Flera forskare och författare lyfter hur estetik på olika sätt kan användas för att uppnå lärande om andra ämnen än det estetiska, däribland Einarsson (2013) som ger ett exempel på hur drama kan vara ett medel för att utveckla sociala färdigheter, identitet och kroppsspråk. Philips (2014) menar att skapande har positiv inverkan på barns utveckling och lärande på flera olika plan. Dels kan skapande i olika estetiska uttrycksformer användas för lärande i exempelvis naturvetenskap och matematik, dels kan det gynna barns motoriska, emotionella och sociala utveckling. Skapande verksamhet kan möjliggöra samarbete såväl som det kan gynna barns självförtroende och självkänsla. Philips (2014) menar att lärande främjas när man själv får göra, utföra eller uppleva. Hon beskriver ett taktilt lärande, att lärande sker genom handen. Vidare menar hon att skapande är ett sätt för alla barn, oavsett ålder, att uttrycka sig samt att skapande kan främja språkutveckling på olika sätt. Bild är förstadium till skrivande, genom musik utvecklar barn uttal och munmotorik, dans och rytmik kan kopplas samman med ord och stavelser (Philips, 2014). Under historien har estetik kopplats samman med kommunikation, och estetiska uttryck har setts som ett sätt att kommunicera (Dahlbeck & Persson, 2010).

Studier om estetik och lärande har även gjorts i andra delar av utbildningsväsendet. Exempelvis visar resultaten av Caiman och Jakobsons (2019) studie i en svensk grundskola som involverade barn i åldrarna 6–7 att bildmediet är betydande för lärandet i naturvetenskap. Även Jakobson och Wickman (2015) har intresserat sig för detta, och finner i sin studie hur estetiska uttrycksformer kan lyfta fram andra aspekter av ett lärandeobjekt än vad andra använda metoder gör. Genom att använda estetiska uttrycksformer som en metod kan alltså andra aspekter av ett naturvetenskapligt lärandeobjekt tydliggöras för barn (Jakobson & Wickman, 2015).

Pramling Samuelsson m.fl. (2015) lyfter naturvetenskapen och matematiken som det högst prioriterade i den nuvarande diskursen i samhället. De menar att estetiken i första hand inte har ett egenvärde utan att det används mer som ett redskap för att uppnå lärande om något annat, eller som en sorts tillflykt när man måste få en paus från det som värderas tyngre och viktigare. Ahlskog-Björkman och Björklund (2016) undersöker i en studie hur matematik och skapande står i fokus i temaarbete i förskolan. Resultaten visar att estetik hamnar i bakgrunden av matematik och att det främst används som en metod för lärande om annat. Det ses alltså inte främst som ett lärandeobjekt i sig själv, däremot som en bra introduktion till undervisning i andra ämnen (Ahlskog-Björkman & Björklund, 2016). Intressant i studien är även att förskollärarna ser estetik och skapande som en naturlig och inneboende egenskap hos barnen (Ahlskog-Björkman & Björklund, 2016). Detta kan ses som ett synsätt där estetiska uttrycksformer som innehåll inte är betydande i utbildning för yngre barn i den mening att det behöver ägnas någon egen undervisning.

3.4 Estetik som eget innehåll

Att skapande genom olika estetiska uttrycksformer ska vara ett innehåll i förskolan (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018) kan förstås som att kunskap om det estetiska ska ta plats (Linge, 2021). Det estetiska som innehåll kan förklaras som inomestetisk undervisning; det handlar om att utveckla kunskaper *inom* en estetisk uttrycksform (Asplund Carlsson m.fl., 2008).

I en artikel av Skolverket menar man att estetik i förskolan sällan handlar om ett undersökande och fördjupande av kunskaper inom en estetisk uttrycksform utan att det oftast används som metod att lära om något annat (Forsberg Ahlcrone, 2019). Eriksson (2013) menar dock att utöver möjligheten att använda estetik som en metod för att lära om annat kan

man även använda estetik som ett sätt att berika barnen med inomestetiska erfarenheter. Detta kan kopplas samman med vad Pramling Samuelsson m.fl. (2015) skriver om ämnet. De menar att estetikens nyttoaspekt, alltså synen på estetiken som ett medel att göra nytta i ett lärande om något annat än det estetiska, är en invand föreställning som behöver utmanas. Detta tillsammans med föreställningen att barn har en inneboende förmåga att uttrycka sig estetiskt och att vuxna enligt detta inte ska lägga sig i barns fria uttryck (Pramling Samuelsson m.fl., 2015). I stället menar författarna att inomestetiskt kunnande är viktigt och att lärare har en viktig roll i att erbjuda undervisning om exempelvis olika verktyg och metoder för att främja barns utveckling inom det estetiska (Pramling Samuelsson m.fl., 2015). Det estetiska i förskolan är betydande som ett mål i sig, men ett behov av att uppmärksamma, diskutera samt att utveckla forskningen kring området efterfrågas (Forsberg Ahlcrona, 2019; Pramling Samuelsson m.fl., 2015).

Philips (2014) diskuterar fritt respektive styrt skapande, och menar att fritt skapande ofta ses som den bästa formen av skapande. Hon poängterar dock att fritt skapande kan vara svårt, och att pedagogen har en viktig roll här. Fritt skapande handlar inte om att släppa barnen helt fria, utan istället sträva efter att väcka idéer, initiativ och nyfikenhet genom att möta barnen i dialog. Barns fria skapande främjas om de emellanåt får möta aktiviteter av mer styrd form. Det styrda skapandet kan handla om att lära nya tekniker eller metoder, nya rörelser i koreograferad dans eller ett nytt musikstycke. Ju mer kunskap och erfarenheter barnen har om olika metoder, sätt och material att skapa med, desto större möjligheter har de i sitt fria skapande (Philips, 2014).

En studie av Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson (2008) undersöker förskollärares och lärares sätt att tala om estetik i pedagogiska verksamheter för barn i yngre åldrar. I projektets början pratar lärarna om det estetiska som ett sätt för barn att ha roligt, slappna av samt att lära om annat än det estetiska. Att det estetiska kan vara berikande för barns personliga utveckling och att lärande sker genom sinnena lyfts. Ett inomestetiskt lärande tar mindre utrymme i förhållande till de andra diskurserna som lärarna ger uttryck för, och flera lärare menar att deras egna kunskaper att utöva estetiska uttryck hämmar dem i arbetet. De medverkande lärarna fick under projektet ta del av föreläsningar, workshops och teoretisk litteratur. Syftet med detta var att se om lärarnas sätt att tala om estetik som ett innehåll i pedagogiska verksamheter för barn i yngre åldrar förändrades. Forskarna kunde efter kompetensutvecklingen märka en skillnad i lärarnas sätt att tala om de estetiska ämnena. Begrepp som bland annat att uppleva lust och att ha roligt hade minskat i omfattning, men inte helt. Lärarna uttrycker att man inte behöver vara expert för att kunna arbeta med olika estetiska uttrycksformer men att det krävs en viss förkunskap, och att denna förkunskap inte alltid anses tillräcklig i grundutbildningen eller i fortbildning. Vidare skriver forskarna att det talades mer om det inomestetiska kunnandet efter projektet slut, och att kvalitéerna för det inomestetiska blivit mer synligt för lärarna. Det framkom även att lärare som ingått i projektet nu vågar arbeta med estetiska uttrycksformer samt låta barnen ta fler initiativ (Asplund Carlsson m.fl., 2008).

3.5 Utmaningar med estetiskt arbete i förskolan

Lagerlöf och Wallerstedt (2018) menar i sin studie att det finns en osäkerhet hos förskollärare kring arbetet med estetiska uttrycksformer, mer specifikt kring musik. I studien sammanfattas två riktningar i hur förskollärarna talar om musik; den ena beskrivs som *musik som känsla* och den andra som *musik som ämnesinnehåll*. Resultatet visar att olika kunskaper fokuseras i de olika riktningarna men att båda ställer höga krav på lärarens specifika ämneskunskaper. Detta

problematiseras i relation till en förskollärarytbildning som ger allt mindre tid till och lägger allt mindre fokus på estetiska uttrycksformer, och studiens resultat implicerar vikten av att ge blivande förskollärare bättre förutsättningar att bedriva undervisning i musik (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Liknande resultat framkommer i Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelssons studie. Där menar författarna att estetiska uttrycksformer används för att uppnå kunskaper om annat eller som ett lustfyllt avbrott i verksamheten, samt att det generellt finns stor osäkerhet i arbetet med estetik (Asplund Carlsson m.fl., 2008).

Eriksson (2013) menar att förskollärare bortprioriterar estetik, exempelvis musik, för att det finns en osäkerhet kring den egna kompetensen på området och att det därför är viktigt att man som förskollärare ser till sin egen förmåga och har en tillit till den för att våga arbeta med det estetiska. Hon lyfter att chefernas engagemang och intresse för förskolans arbete kring det estetiska utgör en betydande del när det kommer till att utveckla arbetet kring det (Eriksson, 2013).

4 Forskningsansats och teoretisk ram

Studien tar utgångspunkt i en fenomenografisk ansats. Följande avsnitt redogör för vad en fenomenografisk forskningsansats är och på vilket sätt den är användbar för studien. Vidare redogörs för centrala begrepp inom ansatsen.

4.1 Fenomenografisk forskningsansats

Fenomenografi beskrivs som en kvalitativt inriktad ansats som används för att få syn på enskilda individers varierande uppfattningar av någonting (Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989). Människor uppfattar omvärlden på olika sätt (Eriksson Barajas m.fl., 2017) och de agerar i omvärlden med bakgrund i hur de upplever den (Marton & Booth, 2000). Enligt detta ser vi att *hur* människor uppfattar något är viktig kunskap. Forskningsobjektet inom fenomenografin beskrivs av Marton och Booth (2000) vara mänskligt erfalande, och en fenomenografisk studie fokuserar på de olika sätt människor kan erfara ett fenomen. Ansatsen syftar till att undersöka hur något, ett fenomen eller en företeelse, uppfattas vara samt hur detta något förstås av människor (Uljens, 1989; Svensson & Åkerblom, 2020). Då studien syftar att undersöka hur yrkesverksamma förskollärare uppfattar estetik i förskolan är en fenomenografisk ansats användbar.

I en fenomenografisk ansats sker tolkning av insamlade data och resultat i vad som kallas kontextuell analys (Svensson & Åkerblom, 2020). I studien undersöker vi förskollärares uppfattningar av det estetiska i förskolan. Detta sätts i kontext av förskolans arbetsätt och förskolans styrdokument, och det är utifrån denna kontext vi tolkar insamlat material. Resultatet i en fenomenografisk studie kallas för ett utfallsrum (Dahlgren & Johansson, 2019). Detta utfallsrum består av så kallade beskrivningskategorier där olika individers sätt att uppfatta ett specifikt fenomen skildras (Marton & Booth, 2000). Tolkning görs med strävan att förstå meningsinnehållet i de intervjuades uppfattningar, och jämförelser av likheter och skillnader kategoriseras i identifierade och formulerade beskrivningskategorier (Uljens, 1989). Dessa beskrivningskategorier är inte fastställda på förhand, utan definieras beroende på vilka uppfattningar som uttrycks av de intervjuade. De uttryckta uppfattningarna skiljs från individerna, och i stället ligger det intressanta i att relatera variationen av uppfattningar, uttryckta av olika individer kring samma fenomen, till varandra (Uljens, 1989). Hur en individ uppfattar något specifikt definierar nämligen inte fenomenet. Däremot visar individens uppfattning *en* sida av fenomenet, och det är sådana olika sidor av ett fenomen, alltså olika individers varierade sätt att uppfatta något, som fenomenografin syftar att finna (Marton & Booth, 2000). Eriksson Barajas m.fl. (2017) menar att man i fenomenografin tror att en jämförelse av olika människors sätt att uppfatta något berättar vad detta något är samt hur det kan uppfattas. Författarna lyfter även att detta görs utifrån en viss kontext; att jämförelsen av uppfattningar analyseras i relation till sammanhanget där de samlats in (Eriksson Barajas m.fl., 2017).

4.1.1 Första och andra ordningens perspektiv

Ett begreppspar som förekommer inom fenomenografin är första och andra ordningens perspektiv. Den första ordningens perspektiv sätter fokus på forskarens beskrivningar av verkligheten medan den andra ordningens perspektiv i stället intresserar sig för andras uppfattningar av verkligheten (Eriksson Barajas m.fl., 2017; Uljens, 1989). Då den fenomenografiska ansatsen undersöker just hur människor uppfattar något är det den andra ordningens perspektiv som koncentreras. Det spelar mindre roll om personernas uppfattningar om något är "sanna" eller "falska", utan det primära är *hur* personen uppfattar detta något

(Uljens, 1989). I syfte att fånga variationen av uppfattningar av ett fenomen tolkas dessa uppfattningar i beskrivningskategorier utifrån andra ordningens perspektiv (Marton & Booth, 2000). Det handlar med andra ord om andras uppfattningar av något, och detta utgör grunden i en fenomenografisk studies resultat (Marton & Booth, 2000).

4.1.2 Uppfattning

Begreppet uppfattning är centralt i en fenomenografisk forskningsansats. Det är människors varierade uppfattningar om något specifikt man syftar att finna (Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989). Dahlgren och Johansson (2019) menar att en uppfattning är ett sätt att förstå eller erfara något specifikt på. Människor uppfattar sin omvärld på olika sätt, och på så sätt kan uppfattningar beskrivas som "...kvalitativt skilda sätt att erfara något i omvärlden" (Dahlgren & Johansson, 2019, s.179). I en fenomenografisk studie ämnar man finna sådana varierade uppfattningar om ett specifikt fenomen (Marton & Booth, 2000; Uljens, 1989). Det går dock inte att räkna med att man i en studie finner alla tänkbara och möjliga sätt som det går att uppfatta något på. Vilka uppfattningar man finner styrs av vilka som ingår i undersökningsgruppen samt hur många de är (Dahlgren & Johansson, 2019). Uljens (1989) poängterar att det finns en skillnad i att intressera sig för uppfattningar *av* något kontra uppfattningar *om* något. Det fenomenografien syftar till är att undersöka människors uppfattning *av* något, det vill säga närma sig människors grundläggande förståelse, snarare än att se till människors uppfattning *om* något, då detta även inkluderar människors värdering (Uljens, 1989).

5 Metod och genomförande

Följande avsnitt redogör för studiens metod och genomförande. För att beskriva studiens metod måste vi ta avstamp i vårt syfte, som är att undersöka förskollärares uppfattningar av det estetiska i förskolan. Svensson och Ahrne (2015) menar att en studies metod har stor inverkan på resultatet, och i strävan att finna svar på vår frågeställning baseras studien på semistrukturerade intervjuer med yrkesverksamma förskollärare.

5.1 Kvalitativ metod

För att besvara studiens frågeställning utgår vi från en kvalitativ ansats och samlar in empiriskt material genom intervjuer med förskollärare. En kvalitativ ansats handlar om, som namnet antyder, att beskriva kvaliteter vilket är användbart i studier där man vill gå på djupet i en fråga (Tivenius, 2015). Det kan jämföras med en kvantitativ ansats som i stället är användbar då man vill analysera en större mängd insamlade data i någon form av statistik (Ahrne & Svensson, 2015). Då syftet i studien är att synliggöra förskollärares uppfattningar kring något specifikt tjänar kvalitativa intervjuer detta väl. Vidare skriver Dalen (2015) om den kvalitativa forskningens närmanden till personers livsvärldar. Med livsvärldar avses personers egen uppfattning av sin vardag, och hur denna vardag uppfattas av intervjusubjektet. Att skapa en förståelse för människors livsvärldar möjliggör också ett synliggörande av människors upplevelser, vilket fördjupar och nyanserar bilden av personen som intervjuas (Dalen, 2015). Att få insikt i människors livsvärldar är beroende av vem det är som intervjuas, men grunden ligger i en lyhördhet för intervjusubjektet och förmågan att kunna identifiera fokusområden hos personen under intervjun (Dalen, 2015). Utifrån detta anser vi att en kvalitativ ansats tjänar vårt syfte bäst.

5.1.1 Semistrukturerade intervjuer

Intervju som metod är sätt att närma sig och få reda på hur någon tänker eller känner kring ett specifikt ämne (Alvehus, 2019). Inom detta finns det olika intervjuformer, och Dalen (2015) menar att den intervjuform som används måste ses i relation till vad studien handlar om och vem som intervjuas. I studien används semistrukturerade intervjuer som metod för att besvara studiens syfte och frågeställning; hur förskollärare uppfattar det estetiska i förskolan. En semistrukturerad intervju erbjuder möjligheten att leda samtalet utifrån en intervjuguide som författats och bestämts i förväg (Dalen, 2015), samtidigt som det finns utrymme att anpassa frågorna efter intervjusituationen vilket kan ge ett mer nyanserat insamlat material (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

Det är studiens övergripande tema, frågeställning och forskningsfrågor som ligger till grund för utformandet av frågorna i intervjuguiden. I detta utformande är det viktigt att vara grundlig och se till att frågorna i intervjuguiden relaterar till studiens syfte. I slutändan är det dessa frågor som ställs till respondenterna och därmed har de konsekvenser för det material som samlas in (Dalen, 2015). I studien benämns de intervjuade förskollärarna som respondenter i stället för informanter. Vi väljer att beskriva de intervjuade förskollärarna med detta begrepp för att belysa det dialogiska i intervjun, i samtalet.

Dalen (2015) skriver om utrustning att använda vid intervjuer, och rekommenderar att ljudet spelas in då det erbjuder möjligheten att fånga respondenternas egna ord. Dahlgren och Johansson (2019) menar att det är nödvändigt att spela in intervjuer i en fenomenografisk studie, detta för att kunna göra en så grundlig och tillförlitlig analys som möjligt.

5.1.2 Transkription

I studier som använder intervju som metod sker oftast en transkribering efter att intervjuerna är genomförda (Alvehus, 2019). I studiens intervjuer spelas ljudet in, detta för att möjliggöra att analysen görs med mot bakgrund av de intervjuades egna ord (Dalen, 2015; Dahlgren & Johansson, 2019). Att transkribera materialet handlar här om att ordagrant skriva ner det som sägs i intervjun, och Alvehus (2019) menar att detta är analysens första steg.

5.1.3 Analysmetod

Fenomenografi som ansats är användbar då intresset och syftet är att beskriva och analysera individers varierade uppfattningar om något (Dahlgren & Johansson, 2019; Marton & Booth, 2000). Mot bakgrund av vårt syfte, som är att undersöka förskollärares uppfattningar av det estetiska i förskolan, använder vi en fenomenografisk ansats för att finna varierade uppfattningar i det empiriska materialet.

Dahlgren och Johansson (2019) ger ett exempel på hur analysprocessen i en fenomenografisk studie kan gå till. I analysens första skede menar författarna att man ska bekanta sig med det empiriska materialet. Därefter börjar processen med att kartlägga de intervjuades uppfattningar, där man vill urskilja de mest utmärkande uttalandena, de så kallade passagerna. En metod för detta är att arbeta med utskrifter som kan klippas och sorteras i syfte att få överblick (Dahlgren & Johansson, 2019; Johansson, 2009). Det är passagerna som ligger till grund för jämförelse där forskaren letar efter likheter och skillnader i empirin. Uppmärksamheten riktas här mot att hitta variation av uppfattningar, men för att detta ska vara möjligt ser man även efter likheter i materialet (Dahlgren & Johansson, 2019). De likheter och skillnader som identifieras grupperas sedan i kategorier som relateras till varandra. Detta beskrivs som en kritisk del av analysen då man behöver bestämma sig för var gränsen går mellan olika uppfattningar; "...det vill säga hur stor variationen inom en kategori kan vara utan att man behöver etablera en ny kategori" (Dahlgren & Johansson, 2019, s.187). Kategorierna namnges på ett sätt som visar det mest signifikanta i materialet, och ses sedan över ytterligare en gång för att säkerställa att passagerna hamnat på rätt plats (Dahlgren & Johansson, 2019).

Marton och Booth (2000) menar att andra ordningens perspektiv, alltså hur andra människor uppfattar något vara, är en viktig princip som forskaren måste hålla sig till. I en fenomenografisk analys tolkas de intervjuades uppfattningar alltså utifrån andra ordningens perspektiv, oavsett om uppfattningen strider mot forskarens eller inte. Det är med andra ord inte av intresse att klargöra om något stämmer, i stället riktas uppmärksamheten mot hur det specifika fenomenet uppfattas av de intervjuade (Marton & Booth, 2000).

5.1.4 Urval

Oavsett vilken undersökning man gör, vad den handlar om och vilken metod som används, så krävs någon form av urval (Alvehus, 2019). I studien används intervju som metod, och urvalet handlar således om vilka som ska intervjuas. Studien syftar att undersöka hur förskollärare uppfattar det estetiska i förskolan och en förutsättning för detta är att rikta sig till personer med vissa specifika erfarenheter, det vill säga förskollärare. Detta beskrivs av Alvehus (2019) som ett strategiskt urval. I kvalitativa intervjustudier är frågan om urvalsgrupp viktig och redogörelsen för urvalet har konsekvenser för hur giltigheten kan bedömas (Dalen, 2015). En utgångspunkt för urval i en kvalitativ intervjustudie är att antalet inte kan vara för stort då det insamlade materialet ska vara möjligt att hantera och analysera,

men samtidigt måste urvalet vara tillräckligt stort för att kunna utgöra underlag för tolkning och analys (Dalen, 2015).

5.2 Genomförande

Följande underrubriker presenterar genomförandet av urval, intervju och analys.

5.2.1 Genomförande av urval

Enligt läroplanen har förskollärare ett specifikt ansvar för det pedagogiska innehållet i förskolans verksamhet (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018), vilket motiverar intresset av undersökningsgrupp. Studiens syfte är att undersöka yrkesverksamma förskollärares uppfattningar kring det estetiska i förskolan. För att besvara detta syfte behöver vi rikta oss till den specifika gruppen. Det är vad Alvehus (2019) kallar ett strategiskt urval.

Antalet respondenter är fyra personer och de är genomgående i studien försedda med fingerade namn. De medverkande respondenterna arbetar alla på förskolor inom samma kommun. De arbetar på två olika förskolor, på olika avdelningar och med olika åldersgrupper. Respondenterna medverkar därmed i studien med olika erfarenheter. Urvalets antal är bestämt i förhållande till vårt syfte att finna varierade uppfattningar, men har även påverkats av den givna tidsramen. Antalet respondenter måste vara tillräckligt stort för att möjliggöra analys av det insamlade materialet, men det kan inte vara för stort då det ska vara hanterbart (Dalen, 2015).

5.2.2 Genomförande av intervju

Insamlingen av data syftar i en fenomenografisk studie till att fånga in respondenternas uppfattningar av ett specifikt fenomen (Marton & Booth, 2000); i studiens fall syftar intervju som metod att synliggöra respondenternas uppfattningar av det estetiska i förskolan. Vid tillfrågan om att delta i studien får respondenterna kortfattad information av studiens syfte. I nästa steg tillfrågas rektorer på de förskolor där respondenterna arbetar om tillåtelse att gå vidare med studien. Enligt Löfdahl (2014) ska rektorn ge samtycke till att en undersökning genomförs på förskolan, och de som deltar i undersökningen ska få information och möjligheten att ge sitt samtycke till medverkan. Respondenterna får skriftligt i mejl samt vid intervjutillfället muntlig information om att deltagandet är frivilligt och att de har möjligheten att avsluta sin medverkan när som helst under studiens gång. De får även frågan ifall de samtycker till att intervjun spelas in. I studien är användandet av ljudinspelning avgörande för att kunna göra en så grundlig och noggrann presentation och analys av materialet som möjligt. Dalen (2015) lyfter vikten av att informera och behandla tekniska hjälpmedel på ett, för respondenten och för en själv, tryggt sätt. Vid intervjuens början får respondenterna även information om våra andra etiska överväganden; att deras identitet inte kommer röjas, att svaren de ger inte kommer användas till något utöver studiens syfte och att ljudinspelningen kommer raderas. Inledningsvis berättar vi även om studiens syfte, varför vi är intresserade av att undersöka just detta och varför vi vänt oss till just dem samt vad vi kommer göra med det material vi samlar in (Dalen, 2015). Intervjuerna genomförs i olika mötesrum på respondenternas arbetsplatser för att underlätta deras medverkan. Inför intervjun får respondenterna veta att max trettio minuter behöver avsättas för intervjun, och vi som intervjuare ansvarar för att inte dra över denna tid.

Intervjuerna som genomförs är semistrukturerade där vi till vår hjälp använder en intervjuguide som är författad utifrån studiens syfte och frågeställning

(se bilaga). Intervjuguiden fungerar som ett stöd för att leda intervjuerna på samma sätt och ser till att frågorna som ställs relaterar till syftet. Samtidigt är intervjuformen öppen för att ställa följdfrågor utifrån respondenternas svar, något som kan bidra till ett mer nyanserat insamlat material (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Intervjun är planerad i syfte att få respondenterna att känna sig trygga, och både typen av frågor och sättet att ställa frågor på är medräknat här. Tanken är minimera risken att respondenterna känner sig utsatta, något som Löfdahl (2014) menar är mycket viktigt vid intervjuer. Även Dalen (2015) lyfter betydelsen av intervjuarnas agerande under intervjun, och tar bland annat upp vikten av att på ett avspänt sätt lyssna och ge verbal eller ickeverbal respons och uppmuntran till respondenternas svar. Ingen gillar ett förhör (Dalen, 2015), utan strävan ligger i att få till ett avspänt samtal där respondenterna upplever sig lyssnade till.

5.2.3 Genomförande av analys

För att genomföra analysen utgår vi från Uljens (1989) samt Dahlgren och Johansson (2019). Samtliga av dessa forskare lyfter betydelsen av att först bekanta sig med materialet, vilket vi gör genom att läsa transkriberingarna flera gånger. Efter detta skriver vi ut allt material och färgkodar de uttalanden som berör vår frågeställning med tillhörande forskningsfrågor. De färgade textremsorna klippas ut för att få en lättare överblick över förskollärarnas uttalanden, även kallade för passager. Vidare i processen jämförs passagerna med varandra, där skilda och liknande uttalanden grupperas i högar. I nästa steg artikuleras kategorierna, det vill säga att vi gör en avgränsning för hur stor variationen kan vara inom en och samma kategori utan att en ny kategori behövs skapas (Dahlgren & Johansson, 2019). Efter artikulation av kategorierna namnger vi dessa till de beskrivningskategorier som presenteras i resultatet.

5.3 Etiska överväganden

I studiens genomförande beaktas forskningsetiska principer med utgångspunkt i Vetenskapsrådets fyra huvudkrav som rör information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. Informationskravet innebär att studiens deltagare informeras om studiens syfte samt att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när deltagaren vill. Samtyckeskravet innebär att deltagare ska ge sitt samtycke att medverka i studien. Konfidentialitetskravet handlar om att skydda de medverkande personernas identitet, och nyttjandekravet handlar slutligen om att den insamlade informationen endast används för det tänkta syftet (Vetenskapsrådet, 2017). För studien innebär detta att de medverkande förskollärarna informeras om studiens syfte och metod (vad vi kommer göra och varför), samt får lämna sitt samtycke till detta. Deras identitet kommer inte röjas i studien, och materialet vi samlar in genom intervjuer kommer endast användas för studiens ändamål. Ljudinspelningen som görs med respondenternas samtycke raderas efter studiens genomförande.

5.4 Metoddiskussion

Under följande rubriker förs en metoddiskussion utifrån begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Detta är av vikt att diskutera då det berättar något om studiens kvalitet och i vilken utsträckning studiens resultat kan överföras på andra sammanhang (Alvehus, 2019).

5.4.1 Reliabilitet

Alvehus (2019) beskriver begreppet reliabilitet i termer av pålitlighet. Han menar att man ser till vilken grad en studies resultat är upprepningsbara, om samma resultat kan nås vid en upprepning av studien. Uljens (1989) beskriver reliabilitet inom den kvalitativa forskningen

med begrepp som noggrannhet och tillförlitlighet i hur forskare gått till väga, och hur resultaten presenteras. För en hög grad reliabilitet kan man tänka att studiens resultat blir densamma om studien genomförs en gång till (Uljens 1989). Denna studie är gjord med en kvalitativ ansats vilket innebär att graden av reliabilitet avgörs av studiens tydlighet och transparens. Genomgående i studien eftersträvas en god transparens genom att på ett tydligt och strukturerat sätt redogöra för hur vi gått till väga för att genomföra studien. Då studien har utgångspunkt i en fenomenografisk ansats där människors uppfattningar undersöks ser vi en svårighet i att studiens resultat skulle vara upprepningsbara. Det skulle nämligen innebära att samma jämförelser och tolkningar av respondenternas uttalanden görs.

5.4.2 Validitet

Validitet är ett begrepp som avser beskriva en studies kvalitet och i vilken utsträckning en studies metoder mäter det man avser sig mäta (Thornberg & Fejes, 2019). Även Tivenius (2015, s.18) beskriver validitet som "ett mått på i vilken grad man mätt det man verkligen försökt mäta". För att diskutera en kvalitativ studies validitet ser man dels till hur väl studiens insamlings- och analysmetoder lämpar sig för att svara på studiens frågeställning, dels på hur väl resultatet besvarar studiens syfte och frågeställning (Thornberg & Fejes, 2019). Då studiens syfte är att synliggöra förskollärares uppfattningar om det estetiska i förskolan är det dels nödvändigt att rikta sig till den specifika grupp som är förskollärare, dels är det viktigt att studiens metoder kan synliggöra just uppfattningar. Intervju som metod möjliggör enligt Dalen (2015) att få fram andra människors upplevelser, erfarenheter, tankar och känslor. Studiens datainsamling genomförs med semistrukturerade intervjuer, vilket kan ses bidra till studiens validitet genom möjligheten att ställa frågor utefter samtalets riktning. Med andra ord öppnar semistrukturerade intervjuer för möjligheten att ställa mer spontant uppkomna frågor, kopplade till ämnet, för att få djupare förståelse för respondenternas uppfattningar. Här är det av vikt att frågorna vi formulerar i intervjuguiden utgår från studiens syfte och frågeställning. Vi menar att semistrukturerade intervjuer som metod möjliggör för oss att fånga det vi avser att fånga, nämligen respondenternas uppfattningar. Enligt Uljens (1989) är det detta som gör en mätning valid.

5.4.3 Generaliserbarhet

En studies generaliserbarhet diskuteras i syfte att se på vilket sätt resultaten är användbara och i vilket utsträckning de kan appliceras på andra situationer (Thornberg & Fejes, 2019). Thornberg och Fejes (2019) skriver vidare om statistisk generalisering, vilket inom kvantitativ forskning innebär att ett resultat kan sägas utgöra en större representation i samhället eller till exempel inom en yrkeskategori. Kvalitativ forskning utgår från subjektiva, ofta mindre grupper, vilket gör att statistisk generalisering inte är möjlig på samma sätt som i kvantitativ forskning i den mening att resultatet kan representera större grupper (Thornberg & Fejes, 2019). Det blir med andra ord svårt att överföra resultatet från urval till population. I studien ingår fyra yrkesverksamma förskollärare och det är inte möjligt att generalisera deras uppfattningar över en hel yrkesgrupp. Ett större urval hade möjliggjort att fånga in fler förskollärares uppfattningar, men då det rör sig om en mindre kvalitativ studie hade det inte gjort någon större skillnad på generaliserbarheten.

6 Resultat

Med utgångspunkt i en fenomenografisk ansats syftar studien att undersöka förskollärares uppfattningar av det estetiska i förskolan. Den fenomenografiska forskningsansatsen uppmärksammar andras uppfattningar av något och det är detta som utgör grunden i resultatet (Marton & Booth, 2000). De intervjuade förskollärarnas huvudsakliga uppfattningar presenteras nedan, framskrivna som referat. Att skriva fram resultatet i form av referat är ett sätt för oss att bearbeta de intervjuades uttalanden såväl som det är ett sätt att skapa flyt i texten. Resultatet presenteras i fem beskrivningskategorier, och under var och en av dem följer en kortare sammanfattning.

6.1 Det estetiska som något subjektivt och tolkningsbart som behöver diskuteras

Ett sätt som de intervjuade förskollärarna uppfattar det estetiska på sammanfattas i beskrivningskategorin *det estetiska som något subjektivt och tolkningsbart som behöver diskuteras*.

Förskolläraren Kim beskriver det estetiska som något flytande och som något som finns med hela dagen i förskolan. Det estetiska ses som mindre konkret i förhållande till andra ämnen som exempelvis matematik. Kim påpekar att andra ämnen är mer konkreta på det sätt att man enklare kan se om barn lärt sig något visst. Det estetiska däremot, går inte att ”checka av” på samma sätt utan det sveper enligt Kim in lite överallt i verksamheten.

Man kan lära barnen talramsa och förstå att nu har de förstått talramsan. Det är svårt att säga att nu har de förstått hur de målar. Eller för det kan man inte göra, det är ingenting man lär så utan det är något som man hela tiden vidareutvecklar
- Kim.

Även förskolläraren Monika ger uttryck för att det estetiska inte kan skiljas från annat i verksamheten, utan att det är något som finns med hela tiden.

Förskolläraren Ulla uttrycker att det estetiska i förskolan är ganska stort. Hon beskriver även att det är öppet för individuell tolkning, och att det kan finnas många olika tolkningar av vad det estetiska kan vara i förskolan. Även förskolläraren Mia uttrycker att det kan finnas många olika tolkningar av vad det estetiska kan innebära, och att dessa tolkningar kan skilja sig hos personal både inom och mellan förskolor.

Ulla säger också att diskussionen är viktig för att nå en samstämmighet i arbetslaget, och att försöka reducera olika tolkningar av det estetiska till en enhetlig tolkning som passar den aktuella barngruppen. Hon uttrycker att det kan vara svårt att veta hur man ska tolka det estetiska i förskolan, och att dialog och diskussion i arbetslaget därför är viktigt. Ulla uttrycker risken att om inte diskussionen finns i arbetslaget saknas det en röd tråd, vilket kan innebära att olika kollegor arbetar i barngruppen på olika håll utan att ha reflekterat över sitt arbete med det estetiska. Även Monika uttrycker att man kan ha olika synsätt i förskolan, och att det därför viktigt att stämma av med kollegor för att nå samsyn i arbetet.

I Kims arbetslag uttrycks diskussionerna om det estetiska handla om hur de rent praktiskt går till väga då de använder estetiska uttrycksformer i olika syften, mer än att diskussionerna handlar om det estetiska som ett eget huvudämne.

.../ Varför, vad erbjuder vi och varför erbjuder vi, på vilket sätt erbjuder vi det?
.../ Alltså så här, det kan man ju ha en diskussion om, hur vill vi liksom förmedla
det här, vad vill vi att dem ska få med sig? .../ Vad är det vi vill erbjuda i
undervisningen, varför gör vi på detta sättet?
- Kim

Monika och Ulla lyfter en svårighet i att hålla liv i diskussionerna om det estetiska i förskolan. De har båda haft estetiska lärprocesser som ett huvudfokus i vad de kallar för lär-tillfällen, men de säger att diskussionerna som uppstår där är svåra att upprätthålla över tid. Monika uttrycker en problematik i att alla i personalen inte får möjlighet att ta del av dessa lär-tillfällen, vilket är något som påverkar diskussionen negativt.

Monika uttrycker att de i hennes arbetslag skulle behöva diskutera det estetiska i större utsträckning, att det sker för lite. I stadsdelen där Monika jobbar har de under en tid haft estetiska lärprocesser som tema för vad hon kallar "läromgång". Tanken är att detta ska möjliggöra diskussioner i arbetslaget men Monika uttrycker att olika omständigheter, som att inte alla i arbetslaget kan gå på lär-tillfällena, försvårar den gemensamma dialogen. När inte alla i arbetslaget får samma erfarenhet påverkar det diskussionen negativt.

Även Ulla tar upp sina erfarenheter av lärgruppsamtal om estetiska lärprocesser. Hon säger att det under tiden som lärgrupperna pågick fanns en dialog om det estetiska, men att det är svårt att hålla dessa dialoger levande efter avslutade lärgruppsamtal. Det krävs kontinuerliga diskussioner i arbetslaget, men det blir inte så mycket av det.

Monika uttrycker på liknande sätt att de diskussioner som finns i lärgruppsamtalen inte lever vidare i arbetslaget vid projektets avslut, utan att det av någon anledning lämnas där. Hon uttrycker dock en önskan om att samtalen ska leva vidare.

6.1.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis beskrivs det estetiska vara något stort och ogreppbart som inte kan skiljas från annat i verksamheten. Att det beskrivs som stort och ogreppbart innebär att det är öppet för subjektiva tolkningar. Det estetiska i förskolan kan tolkas på många olika sätt och det uttrycks därför vara viktigt att sträva efter att nå samstämmighet i arbetslaget. Dialog och diskussioner om det estetiska är viktigt för att nå en gemensam tolkning, men det uttrycks också vara svårt att hålla sådana diskussioner vid liv.

6.2 Det estetiska som något processuellt

En annan identifierad beskrivningskategori är *det estetiska som något processuellt*.

Monika och Ulla beskriver båda det estetiska som en process. I skapandet eller görandet är det processen som är det viktigaste, inte resultatet. Monika säger att det är processen när man skapar som är det viktigaste och att det samtidigt ska vara lustfyllt.

Ulla pratar om ett görande, där fokus bör vara på process snarare än resultat. I stället för att koncentrera sig på det som "inte blir bra", på resultatet, så finns en strävan att fokus ska vara på görandet. Om det inte blir som man tänkt så kan man se en möjlighet i att det kan bli något annat i stället.

Då följer man... vad kan jag göra med det i stället? Vad kan det bli för någonting mera utav det?

- Ulla

Även Mia och Kim uttrycker att det estetiska handlar om en process mer än en produkt. Målet med skapande beskrivs inte handla om ett perfekt resultat, utan sägs i stället handla om att allting har ett värde och att det viktigaste är att ha kul. Mia är inne på att det man arbetar med inte alltid behöver bli en produkt, det är inte det som är det viktigaste. I processen är alla delar värdefulla.

/.../ Det blir inte bara en produkt hela tiden, utan allting har ett värde /.../

- Mia

Kim uttrycker att i skapandet är det inte viktigt med ett perfekt resultat, utan att det snarare handlar om att ha kul.

/.../ Det är ingen sångtävling, utan det blir som det blir, det viktigaste är att vi har kul /.../ Och likväl med skapande, vad är mitt mål med detta? Det är inte att de ska göra någon perfekt Mona-Lisa-kopia /.../

- Kim

Att stötta barn i sitt skapande beskrivs av Monika handla om en process. Man kan inte förvänta sig att barn vet vad man gör med ett material utan det är en process att lära känna det. För detta krävs det tid och utrymme, att våga vänta in barns undersökande. Monika talar om vikten av att stötta barn i deras skapande, att se deras estetiska lärande som en process. Det är en process att hjälpa barn att lära känna material och veta hur man kan använda det, både innan, under och efter en estetisk aktivitet.

Monika pratar också om det estetiska som en process i termer av att våga vänta in barn när de bekantar sig med något visst material. Hon uttrycker att alla barn inte är bekväma med exempelvis kladdig fingerfärg direkt, utan att det krävs tid och utrymme till att bekanta sig med materialet. Monika pratar också om att våga göra aktiviteter igen, att göra om. De vuxna kan inte förvänta sig att allt funkar så som de tänkt sig redan första gången, i stället får man testa igen och ge det tid. Monika säger även att barn själva uttrycker ett behov av att göra samma saker om och om igen.

Monika, Mia och Kim lyfter vuxnas estetiska görande och osäkerheten kring att uttrycka sig. Monika och Mia uttrycker att barn inte dömer på samma sätt som de tänker att vuxna gör, och att det handlar om att vara så uttrycksfull och autentisk som möjligt för att engagera barnen. Alla tre förskollärare lyfter att svårigheterna med att våga uttrycka sig var större i början av yrkeslivet, men att de numera känner en trygghet då de vet om att barnen inte dömer deras sätt.

Monika säger att det är viktigt att som förskollärare våga uttrycka sig estetiskt inför barnen. Hon säger att vuxnas osäkerhet är något som speglas i barns görande, men att barn i grunden inte är dömande. Hon beskriver en strävan efter ett prestigelöst görande, att om vuxna själva vågar så bryr sig inte barnen om det är perfekt eller inte. Däremot uttrycker Monika en osäkerhet om hon skulle stå inför vårdnadshavare. Mia nämner också att barn inte ser dömande på vuxnas uttryck, däremot uttrycker hon en osäkerhet att stå inför andra vuxna. Hon säger att det finns en vuxen-norm där man blir bedömd och som man måste tänka bort. I arbetet med barnen handlar det snarare om att vara så uttrycksfull och autentisk som möjligt

för att de ska engageras.

6.2.1 Sammanfattning

Det estetiska beskrivs handla om en lustfylld process snarare än en strävan efter ett perfekt resultat. Processen är viktigare än produkten och majoriteten av förskollärarna uttrycker att görandet ska vara prestigelöst. Något annat som uttryckts är att estetiska processer ska ges tid.

6.3 Det estetiska som ett användbart verktyg för lärande

Förskollärarnas sätt att koppla samman barns lärande och estetik sammanfattas i beskrivningskategorin *det estetiska som ett användbart verktyg för lärande*.

Ulla och Kim uttrycker att barn lär med hela sin kropp, med sina sinnen och genom att skapa. Ulla säger att barn lär med kroppen; de lär genom att känna, lukta, smaka och se. Även Kim är inne på detta, hon säger att det estetiska är något som ska erbjudas i förskolans undervisning för att barn lär genom handen, genom att prova och genom att skapa.

Mia talar om estetiken i relation till en barngrupp med många olika behov. Hon säger att estetiken kan möjliggöra olika sätt för barnen att känna sig förstådda eller lyssnade på. Estetiken kan också fungera som något glädjefyllt, det kan vara en upplevelse som barnen tycker är roligt.

Kim uttrycker att det estetiska kan användas som en metod eller ett sätt att nå något annat syfte, exempelvis kan teater eller sånger användas för att prata om hur man är en bra kompis. Estetiska uttrycksformer är något Kim säger kan användas i syfte att förmedla något annat. Hon tar upp olika exempel på vad syftet med att använda estetiska uttrycksformer i sin undervisning kan vara. Syftet kan handla både om att man vill nå ett resultat, men det kan också handla om att processen är målet i sig. Är målet exempelvis att alla barn ska göra ett handavtryck som ska upp på väggen i syftet att främja gemenskap i barngruppen så är resultatet viktigt, men är syftet med en aktivitet att barnen ska samarbeta så är det processen som är målet.

Mia säger att på hennes förskola, som också är Reggio Emilia-inspirerad, är det estetiska en arbetsmetod och ett arbetssätt, hon kallar det för en lärundervisningsmetod.

Kim lyfter att sjunga julsånger kan vara ett sätt att lära om ett visst kulturarv och tradition.

Kim pratar också om det estetiska som ett sätt för barn att kunna uttrycka sig. Eftersom hon arbetar med yngre barn som inte alla uttrycker sig i tal tycker hon att det är en bra metod att använda sig av och erbjuda i syftet att låta barnen uttrycka sig och göra dem delaktiga. Även Mia pratar om det estetiska som ett sätt där barn kan bli berättande på andra sätt än det verbala, att det då kan ske genom handling i stället för med ord. Hon säger också att oavsett vad man kanske har för modersmål eller eventuella svårigheter så kan det estetiska vara ett sätt för alla barn att kunna uttrycka sig, och förhoppningsvis blir det ett sätt att göra sig förstådd på.

6.3.1 Sammanfattning

Det estetiska beskrivs av flera av förskollärarna som ett användbart verktyg, som en metod att uppnå lärande om något annat än det estetiska. Barn lär med hela sin kropp och genom sina

olika sinnen. Det estetiska kan erbjuda sätt för barn att känna sig förstådda och det kan vara något glädjefyllt. Det estetiska lyfts också fram som ett sätt för barn att uttrycka sig, som ett verktyg när barn av olika anledningar inte uttrycker sig verbalt i tal.

6.4 Arbetet med det estetiska i förskolan handlar om att erbjuda variation

Ytterligare en identifierad beskrivningskategori är *arbetet med det estetiska i förskolan handlar om att erbjuda variation*.

Kim pratar om skapande, och om att uppdraget är att erbjuda barn möjligheter att uppleva och prova på skapande.

.../ Vi ska skapa miljöer som möjliggör att de ska få prova på det, vi ska skapa undervisning som gör att de får prova på det, på olika sätt.
- Kim

Ulla säger att estetiska upplevelser är något subjektivt, och att förskollärarens roll därför blir att erbjuda barnen många olika intryck.

Mia och Kim uttrycker att det är viktigt att erbjuda barnen en variation när det kommer till estetiska uttryck.

Mia pratar om att hennes arbetslag en termin valt ut att fokusera och jobba med tre olika uttryck och material. Hon säger dock att detta blir ”för snålt”, och hon motsätter sig att jobba med för få sätt. Mia säger att det är viktigt att bredda och inkludera alla delar av estetiken för att det inte ska bli ensidigt, att en variation av sätt är viktigt. Detta kallar hon för differentierad undervisning, att man ska göra på många olika sätt då man lär på många olika sätt. Även Kim nämner variation i termer av att erbjuda barn olika sätt att uttrycka sig på, med hjälp av olika material. Även om man jobbar med ett och samma tema så ser hon till att barnen erbjuds olika sätt att uttrycka och göra.

Kim pratar även om att erbjuda barnen möjligheter att sjunga. Dem sjunger mycket julsånger i barngruppen i jultider, vilket enligt Kim erbjuds för att barnen ska få prova att sjunga sånger. Kim säger att det är sången i sig som är målet, samtidigt säger hon:

... / Inte just vad vi sjunger kanske, eller liksom inte just sången i sig så, utan att få lära... prova sjunga.
- Kim

Mia uttrycker att möjligheterna till skapande i förskolan ska vara rika. Hon säger att det krävs engagemang hos de vuxna, men också en kompetens kring materialen som används och som kan användas. Har man kunskap om materialen möjliggör det att erbjuda barnen rika sätt att uttrycka sig, samtidigt som det möjliggör för förskollärare att kunna prata om materialen tillsammans med barnen.

... / vi pratar om det som tekniken och material. Idag har vi till exempel använt torrpastell, det har vi sagt till barnen, vi har ju inte sagt att sätt dig och måla med en krita utan vi benämner ämnet /... /.
- Mia

Vidare pratar Mia om att barn ska få rika upplevelser i förskolan, att barn ska få ha många upplevelser på flera olika sätt. Hon lyfter att hennes roll som pedagog är att ge barn upplevelser genom estetiska material, men även genom olika uttrycksformer. Hon säger att hennes roll är att berika.

Ulla uttrycker att förskolan ska erbjuda barn varierade estetiska erfarenheter. Har man med sig varierade erfarenheter i sin ryggsäck, att man provat och sett många saker, blir det som barnen möter senare i livet inte lika främmande.

Monika pratar om att hennes roll som förskollärare är att tillhandahålla material, vara närvarande samt stötta barns skapande och undersökande. Monika uttrycker att hon tar utgångspunkt i barns intresse och i vad dem vill göra. Hennes roll blir att tillhandahålla material, och låta barnen undersöka och utforska det. Hon nämner ett barns önskan att göra ett berg, och säger:

.../ det är en idé de har, själv hade jag nog inte kommit på det, men det är en idé barnen har, och min uppgift är att förverkliga det.
- Monika

Monika pratar om sitt förhållningssätt till arbetet med det estetiska i förskolan. Hon säger att det handlar om hur hon närmar sig estetiska material tillsammans med barnen, hur väl hon lyssnar in barnen och även hur väl hon tillhandahåller material.

6.4.1 Sammanfattning

Uppdraget med det estetiska i förskolan beskrivs vara att som förskollärare erbjuda barnen en mängd olika intryck och sätt att skapa på. I detta ska förskolläraren utgå från barnens intresse och tillhandahålla material för att stötta deras undersökande. Det uttrycks även att barn ska ges rika och varierade estetiska erfarenheter, något som möjliggörs om förskollärare har god materialkunskap. Det lyfts att varierade erfarenheter och upplevelser kan vara en tillgång för barn senare i livet.

6.5 Material, miljön och vuxnas kunskap är av betydelse för skapande i förskolan

Ytterligare ett sätt som respondenterna pratar om det estetiska sammanfattas i beskrivningskategorin *material, miljön och vuxnas kunskap är av betydelse för skapande i förskolan*.

Kim, Mia och Ulla pratar om miljöns möjligheter att erbjuda skapande på varierande sätt. Kim pratar om att möjliggöra och tillgängliggöra det estetiska för barnen. Hon säger att miljön på avdelningen ska erbjuda barnen möjligheter att själva välja när de vill hålla på med estetiska uttrycksformer. Hon nämner att det finns en ateljé på avdelningen med diverse material och att de tidigare hade sand inomhus för barnen att skapa med.

Kim berättar också om den estetiska lärmiljön och dess utformning. Hon säger att de tänker på de estetiska uttrycken när de bygger lärmiljöerna och resonerar kring det ur ett barns perspektiv. Kim resonerar kring frågorna:

Hur mycket har vi på deras nivå? Har vi jättemycket intryck? Har vi lite intryck?
Varför har vi det? Varför har vi valt att ha det så?

- Kim

Mia pratar om att ha material som färg, akvarell och lera framme hela tiden, alla dagar i veckan. Hon säger att det inte ska vara något som plockas fram ibland, utan det ska finnas tillgängligt.

Ulla pratar om att göra material på avdelningen tillgängligt i termer av struktur. Dels handlar det om att barnen ska få ta ansvar över hur man lämnar något när man är färdig, dels handlar det om vuxnas överblick och struktur. Ulla säger att genom struktur och ordning i skåpen vet de vuxna vilket material som finns att tillgå och var det finns, något som hon uttrycker underlättar då barnen vill ha något visst till sitt skapande.

Monika uttrycker att olika omständigheter kan påverka barns kreativitet negativt. Dessa olika omständigheter kan vara att material inte finns tillgängligt eller att vuxna har förutfattade meningar om vad som händer om man lämnar till exempel färg framme hela tiden. Även förskolans olika rutiner, strukturer och personaltäthet kan hindra barns möjligheter att skapa. Hon uttrycker att detta är något som kan påverka barn negativt; att bli hindrad eller få höra att det man vill göra inte går kan kännas som en sorg.

Ulla, Monika och Mia pratar om olika typer av material och vilken inverkan material kan ha på barns skapande. Det uttrycks att vuxnas materialkunskap är viktig för att kunna berika barns skapande. Ulla resonerar kring färdigt och ofärdigt material¹ och vad det kan ha för inverkan på barns skapande. Hon säger att båda typerna av material finns och kan få finnas i förskolan, men hon pratar framför allt om material som är ofärdigt. De ofärdiga materialen kan möjliggöra för barns egna idéer och utforskande. Mia pratar om att det är viktigt att pedagoger har någon form av förkunskap om material och vad dem kan användas till. För att kunna berika barnen i den mening att dem ska få skapa på många olika sätt så är de vuxnas materialkunskaper viktiga.

Monika pratar om ordet pyssla. Hon uttrycker att det handlar om att reproducera redan färdiga saker, och att det inte öppnar för barns delaktighet i processen.

När det kommer till att utöka sina kunskaper kring det estetiska så uttrycker förskollärarna Monika och Mia att ansvaret ligger hos dem själva. Monika säger att man har ett eget ansvar när det kommer till att få fortbildning inom olika områden, som exempelvis det estetiska. Känner man behov av mer kunskap så behöver man vara lite aktiv och uttrycka det till sin chef. Mia säger även hon att man inte ska vara rädd för att be om fortbildning kring det man känner en osäkerhet kring. Under sitt yrkesliv har hon bett om att få gå på workshops för att utveckla sina kunskaper kring olika estetiska material och tekniker. Innan denna fortbildning uttrycker hon att hon inte hade kunskap om specifika material. Hon säger att fortbildning inte är något givet att få, men om fler kollegor uttrycker en osäkerhet så kan chanserna öka till att få fortbildning.

¹ Färdigt och ofärdigt material är begrepp som man kan möta i förskolans verksamhet. Exempelvis skulle man kunna se färgläggningbilder som färdigt material på det sätt att en färdig lösning presenteras. Detta kan jämföras med tomma pappersark och färger av olika sorter som i stället kan ses som ofärdigt material då lösningen, och idén om hur resultatet ska se ut, inte är förutbestämd.

6.5.1 Sammanfattning

Majoriteten av förskollärarna uttrycker vikten av miljön och möjligheten miljön har att tillgängliggöra det estetiska för barnen. Material beskrivs ha stor inverkan på barns skapande och förskollärarnas kunskaper kring estetiska material är viktiga för att kunna berika skapandet. Att som förskollärare utveckla sådana kunskaper är dock något som behöver drivas av deras eget intresse och engagemang.

7 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultaten utifrån studiens frågeställning och forskningsfrågor. Avsnittet disponeras utifrån rubriker med dessa frågor, vilka är: Hur uppfattar förskollärare det estetiska i förskolan? Hur uppfattar förskollärare arbetet med det estetiska som metod och som innehåll? Vilka förutsättningar uppfattar förskollärare finns för arbetet med det estetiska? Slutligen diskuteras studiens relevans för förskollärares yrkesutövning och förslag på vidare forskning ges.

7.1 Förskollärares uppfattningar av det estetiska i förskolan

Flera av respondenterna beskriver det estetiska i förskolan i termer av att det är något stort och flytande. En forskare som uttrycker sig på liknande sätt är Burman (2014) som menar att allt vi människor gör bär på en estetisk dimension. Även Vygotskijs (1995) tankar om skapande går att relatera till detta. Skapande är enligt honom något som kan förekomma hela tiden och överallt. Vad dessa forskare uttrycker kan likt förskollärarnas uttryck peka på det estetiska som något svårpreciserat. Att det estetiska ses som något stort och flytande i förskolans verksamhet innebär också enligt förskollärarna att det är något tolkningsbart. Det uttrycks att olika personer kan tolka det estetiska på olika sätt. Med andra ord kan man beskriva det estetiska som något subjektivt, att det estetiska är öppet för individuella tolkningar.

Det estetiska uppfattas också vara mindre konkret jämfört med andra ämnen i verksamheten, och det inte går att ”checka av” på samma sätt som exempelvis matematik.

Detta är intressant i förhållande till läroplanens skrivningar om de olika ämnena, där exempelvis matematik uttrycks på ett mer konkret sätt i strävansmålen än vad det estetiska gör. Matematikens strävansmål innehåller begrepp som exempelvis tal, mätning, tid, mönster och antal, medan strävansmålen för det estetiska snarare handlar om något barn ska få uppleva, gestalta och kommunicera genom. Det mest konkreta som uttrycks kring det estetiska är dess uttrycksformer, vilka bland andra är bild, drama, musik och dans. (Läroplanen för förskolan, Lpfö18, 2018). I jämförelse med matematik specificeras dock inget motsvarande innehåll så som tal, mätning, tid, mönster och antal inom de estetiska uttrycksformerna. Utifrån detta kan det estetiska, i likhet med respondenternas uppfattningar, tolkas som ett mindre konkret ämne i förskolans verksamhet.

Som nämns ovan uttrycker en av respondenterna att det estetiska inte är något som går att ”checka av” på samma sätt som är möjligt med andra ämnen. Det är lättare att se om barn lärt sig något matematiskt än något estetiskt, då det estetiska inte är någonting man lär utan något man hela tiden vidareutvecklar. Även detta kan ses som ett uttryck för att det estetiska i förskolans verksamhet är något svårpreciserat och flytande; det estetiska är inget man kan lära sig en gång för alla utan det handlar snarare om en process. Att det estetiska kan ses som något processuellt ger flera av förskollärarna varierade uttryck för. Det uttrycks att processen är det viktigaste när det kommer till skapande och att fokus när man skapar bör ligga på processen och inte det färdiga, perfekta resultatet. Skapande handlar om att allting har ett värde, och målet med att hålla på med skapande är inte att barn ska lära sig göra perfekta Mona-Lisa-kopior. Detta stämmer väl överens med Philips (2014) syn på skapande, där processens betydelse lyfts som viktigast. Det finns en föreställning om att skapande är något som ska ge resultat, något som såväl Philips (2014) och majoriteten av de intervjuade förskollärarna utmanar. Detta kan även kopplas till att skapande är något för alla och inte något få förunnat (Vygotskij, 1995). Skapande kräver ingen särskild begåvning som enbart

innehas av ett fåtal människor, utan det är något som kan förekomma hos vem som helst som skapar något nytt med hjälp av sina tidigare erfarenheter (Vygotskij, 1995).

7.2 Arbetet med det estetiska som metod och innehåll

7.2.1 Det estetiska som ett användbart verktyg för lärande

I resultatet framkommer att de intervjuade förskollärarna uppfattar det estetiska som ett användbart verktyg för lärande. Detta ges bland annat uttryck för då respondenterna menar att barn lär med hela sin kropp och genom sina sinnen. Estetik som begrepp beskrivs bland annat som förnimmelsekunskap; som sinnlig kunskap (Nationalencyklopedin, u.å., Asplund Carlsson m.fl., 2008). Det estetiska kan med andra ord sägas handla om att ta till sig kunskap med hjälp av sina sinnen (Boberg & Högberg, 2014). Respondenternas uttryck att barn lär genom kroppen och genom sina sinnen kan därmed ses som en motivation för att använda det estetiska som ett verktyg för lärande. Det är användbart som en metod för lärande om annat, något som forskning inom det estetiska fältet i utbildningskontext flertalet gånger påvisat meningen med (Caiman & Jakobsson, 2019; Einarsson, 2013; Philips, 2014; Jakobsson & Wickman, 2015; Saar, 2005).

Respondenterna ger i resultatet varierade uttryck för att deras arbete med det estetiska kan vara en metod för att nå andra mål eller syften. Dels uttrycks uppfattningar av att använda det estetiska i syfte att det är roligt, dels uttrycks uppfattningar av att använda det estetiska som en metod för att förmedla värden eller lära barn om ett visst kulturarv eller tradition. Detta kan ses i relation till Lindströms modell av dimensioner inom estetiska läroprocesser. Det förskollärarna ger uttryck för kan tolkas som att de med hjälp av estetik har som mål att förmedla kunskap om något annat, vilket Lindström (2012) benämner som lärande *med* estetik. Denna dimension handlar om ett konvergent lärande där målet är förutbestämt och handlar om något utanför själva estetikens (Lindström, 2012). Detta kan ses i relation till om målet är *i* estetik; exempelvis om målet var att förmedla kunskap inom musik i stället för kulturarv. Ett annat sätt att förstå respondenternas uttryck är att jämföra dem med Saars (2005) benämning *den svaga estetikens*. Denna benämning avser beskriva estetikens som en metod för att lära om annat, inte för att skapa något nytt utan för att med estetikens som redskap reproducera kunskap som redan finns (Saar, 2005). Trots att den svaga estetikens har en något negativ klang, så menar Saar (2005) att den har ett värde som ett motiverande inlärningsverktyg och som stöd för lärande. Saars resonemang om den svaga estetikens är intressant att jämföra med Vygotskijs tankar om skapande. Skapande är enligt Vygotskij (1995) när man skapar något nytt med hjälp av tidigare erfarenheter. Att använda det estetiska som en metod för lärande kan enligt Saar förstås som ett reproducerande av redan existerande kunskap (Saar, 2005; Forsberg Ahlcrona, 2019), och i förhållande till vad Vygotskij menar med skapande kan man här se estetikens reducerad till ett medel som inte har med skapande att göra. Estetikens har här enbart ett värde som medel för lärande i stället för ett värde i sig självt. Detta är intressant att sätta i ljuset av att estetik i förskolan oftast används som ett medel för att lära om andra saker (Forsberg Ahlcrona, 2019) och att det finns en nuvarande samhällelig diskurs som värderar ämnen som naturvetenskap och matematik högre (Prämpling Samuelsson m.fl., 2015), något som i sin tur skulle kunna handla om att estetikens kvaliteter och värde är svåra att mäta (Barnes, 1994).

I resultatet uttrycks även uppfattningar av det estetiska som ett sätt att uttrycka sig på, att det är en bra metod att använda sig av för att erbjuda barn som inte talar verbalt möjligheten att uttrycka sig. Det estetiska erbjuder barn att trots eventuella svårigheter eller olika modersmål kunna uttrycka sig på andra sätt än det verbala, vilket är intressant i relation till att estetik

historiskt sett använts som ett sätt att kommunicera på (Dahlbeck & Persson, 2010). Uppfattningen är även i linje med Philips (2014) som lyfter skapande i estetiska uttrycksformer som ett mångsidigt verktyg för barns utveckling och lärande. Hon menar att skapande både har potential som ett verktyg för barns språkutveckling, men att det även är ett sätt för barn oavsett ålder att kunna uttrycka sig.

7.2.2 Det estetiska som innehåll

Studiens resultat visar att de intervjuade förskollärarna uttrycker att det är viktigt att erbjuda barn variation när det kommer till estetik i förskolan. Detta uttrycks i termer av att barn ska ges rika och varierade estetiska erfarenheter och upplevelser där de får prova på skapande på flera olika sätt. Detta är intressant att diskutera utifrån begreppet inomestetisk kunskap (Asplund Carlsson m.fl., 2008) eller det estetiska som ett innehåll (Läroplan för förskolan Lpfö 18). Som lyfts tidigare i studien skriver förskolans läroplan att skapande i olika estetiska uttrycksformer ska vara både en metod och ett innehåll i förskolans verksamhet (Läroplan för förskolan Lpfö 18) men att det inte tydliggörs vad detta innebär. Det estetiska som metod och innehåll i förskolan diskuteras däremot av Forsberg Ahlcrona (2019). Hon menar att det estetiska i förskolan sällan handlar om att utveckla kunskaper inom olika estetiska uttrycksformer utan att det till största del används som ett verktyg eller en metod för att lära om andra saker (Forsberg Ahlcrona, 2019). Det estetiska undersöks alltså i mindre utsträckning för sin egen skull, utan snarare används det för andra ämnens skull. De intervjuade förskollärarnas uppfattningar om vikten av att erbjuda barnen variation i uttryckssätt och material kan å ena sidan ses som ett fokus på det estetiska som ett innehåll. Å andra sidan är det få uttryck i resultatet om att lära barnen om dessa uttryckssätt och material och om att fokusera på en inomestetisk kunskapsutveckling.

Det framkommer i resultatet att en förskollärare som uttrycker vikten av att erbjuda barnen rika möjligheter till skapande i förskolan även poängterar vikten av att benämna olika material och tekniker till barnen. Använder de torrpastell så pratar de vuxna om torrpastellen med barnen och benämner det inte som "krita". Det kan tolkas som att materialet torrpastell används av en specifik anledning, och som att materialet spelar roll. Detta kan utifrån Lindströms modell ses som ett lärande *om* estetik (Lindström, 2012). Om fokus ligger på att prata om materialet torrpastell kan det ses som ett konvergent lärande om estetik, där målet är bestämt på förhand och kretsar kring grundläggande estetiska kunskaper (Lindström, 2012). Undersöker man sedan hur torrpastell betar sig och vilka uttryck som kan skapas med just det materialet, kan man se det som ett lärande *i* estetik (Lindström, 2012). Det som uttrycks om att introducera och prata med barnen om ett specifikt material som exempelvis torrpastell kan utifrån Lindströms modell tolkas som ett inomestetiskt lärande och utforskande. Som nämns ovan är det dock få uttryck av respondenterna som handlar om detta. När de pratar om att erbjuda barnen varierade och rika estetiska erfarenheter uttrycks det främst i termer av att barn ska få prova på olika sätt för att bära med sig varierade erfarenheter vidare i livet. En förskollärare nämner att det handlar om att fylla på barns ryggsäck, och att en packad ryggsäck fungerar som en grund för barn i livet. Detta kan ses i relation till Vygotskij, som menar att en människas möjligheter att skapa är avhängig dennes tidigare erfarenheter och att ju fler erfarenheter man bär på desto rikare blir möjligheterna att skapa (Vygotskij, 1995). Att erbjuda barn rika estetiska erfarenheter och upplevelser ses utifrån detta som viktigt för barns möjligheter att skapa. Philips (2014) menar dock att kunskap och erfarenhet om specifika metoder och tekniker är betydande, och att pedagogens roll är viktig i denna fråga. Genom att ge barn möjligheter att utveckla olika inomestetiska kunskaper ökar deras möjligheter att skapa (Philips, 2014). Man kan se förskollärares roll att erbjuda rika estetiska erfarenheter

som viktig, men för skapandets skull är det också viktigt att ha medvetenhet om betydelsen av inomestetisk kunskap.

Något ytterligare som framkommer i resultatet är att variation av estetiska uttryck är viktigt för att det estetiska i förskolan inte ska bli ensidigt. Detta ses handla om att inte enbart hålla på med exempelvis bild och sång utan även dans och drama. Det ses alltså handla om att det estetiska i förskolan ska vara mångsidigt i den mening att många olika uttrycksformer erbjuds. Detta hänger ihop med förskollärarnas övergripande uppfattning att det är viktigt att erbjuda barnen många olika estetiska uttryckssätt, erfarenheter och upplevelser i förskolan. Vad som är intressant att diskutera här är på vilket sätt detta erbjuder barn mångsidigt estetiskt lärande där inomestetisk kunskap är en del. Lindström (2012) menar att estetiska lärprocesser bär på en mångsidighet då de fyra dimensionerna av estetiskt lärande är komplementära. För att främja ett mångsidigt lärande måste man enligt honom jobba kontinuerligt med alla fyra dimensioner och inte ha ett överdrivet fokus på någon särskild då det sker på bekostnad av de andra (Lindström, 2012). Resultatet visar på uppfattningen att rika estetiska uttryckssätt ska erbjudas för att barn lär på många olika sätt. Å ena sidan kan detta ses som en uppfattning av att barn ges mångsidiga möjligheter till estetiskt lärande då de erbjuds en variation av sätt som passar dem olika bra. Å andra sidan kan saknaden av uppfattningar om vikten av inomestetiskt lärande ses som motsatsen av mångsidigt estetiskt lärande enligt Lindströms modell.

I resultatet framkommer varierade uttryck för vad pedagogens roll är när det kommer till arbetet med estetik i förskolan. Dels finns uppfattningen att pedagogens roll är att berika barnen genom att erbjuda dem upplevelser med estetiska material och uttrycksformer, dels finns uppfattningen att förskollärares roll är att tillhandahålla material för barns skapande. Att förskollärares roll ses som berikande kan kopplas till Barnes (1994) resonemang kring konstens värde som just något berikande. Det kan ses som att man genom skapande, med estetiskt material och olika uttrycksformer som pedagogen ser till att erbjuda, berikas. Hur begreppet berika tolkas är inte helt tydligt i förskollärares uttryck, men det kan likt Barnes resonemang ses som att estetiken har ett värde i sig själv genom att bara få upplevas. Vad som också framkommer i resultatet är uppfattningen att förskollärares roll är att tillhandahålla material för barns skapande och undersökande. Det uttrycks att utgångspunkten bör vara i barnens intresse och att förskollärares roll är att tillhandahålla material. Detta uttryck kan ses som en uppfattning av att det är barnens egen vilja och intresse som ska styra skapandet, att de själva vet vad de vill använda för material och att förskollärare har en viktig roll i att tillhandahålla det. Samtidigt framkommer uttryck om att det är en process för barn att lära känna ett visst material, och att förskollärare inte kan förvänta sig att barn direkt vet vad man gör med olika material. Det uttrycks att man behöver vänta in barns undersökande och ge dem tid till detta. Å ena sidan uttrycks här en medvetenhet om att barn har behov av att lära känna olika material och utveckla kunskaper om dem, men å andra sidan uttrycks förskollärares roll snarare vara att tillhandahålla tid och inte instruktioner. Det kan ses som att fokus inte behöver vara på att stötta barns inomestetiska kunskaper, som att dessa redan finns. Detta kan liknas vid föreställningen att barn har en inneboende förmåga att uttrycka sig estetiskt som vuxna inte bör lägga sig i (Pramling Samuelsson m.fl., 2015) och att vuxnas stöd är viktigt genom tillhandahållande av material för denna inneboende förmåga. Pramling Samuelsson m.fl. (2015) motsätter sig dock att vuxna ska stanna där och utmanar den invanda föreställningen att vuxna inte ska lägga sig i. De menar att vuxna i förskolan har en viktig roll att främja barns inomestetiska kunskaper (Pramling Samuelsson m.fl., 2015). Detta kan med andra ord ses som att vuxna bör ha ett större fokus på att stödja barnen att utveckla specifika inomestetiska kunskaper mer än att lita på att dessa kunskaper redan existerar.

7.3 Förutsättningar för arbetet med det estetiska i förskolan

Resultatet visar respondenternas varierade uttryck av att föra diskussioner och dialoger om det estetiska i arbetslaget. De menar att det är viktigt att som arbetslag finna samstämmighet om på vilket sätt och hur man ska arbeta kring det estetiska. Risken finns annars enligt en av förskollärarna att den röda tråden i arbetet tappas, vilket uttrycks på liknande sätt av en annan förskollärare. Diskussionen kring hur det estetiska ska arbetas med i förskolan skiljer sig dock i samtalet med en annan förskollärare, som mer påtalar hur de rent praktiskt går till väga när de använder det estetiska. Burman (2014) och flera andra forskare lyfter begreppet estetiska lärprocesser som ett odefinierat och svårtolkat begrepp inom skolväsendet (Johansson, 2021; Linge, 2021), vilket kan ses framträda i förskollärarnas utsagor där det estetiska är något man måste komma överens över och samtala om inom arbetslaget. Det kan tolkas som att samordning och överenskommelser kring arbetssätt och utförande av estetiska uttrycksformer är grundläggande för att kunna erbjuda barnen någon form av estetiskt lärande.

Flera förskollärare uttrycker att barns skapande är beroende av tillgängligheten av material i förskolan, men också av förskollärarnas materialkunskap. Att kunna erbjuda mycket material och även kunna förmedla kunskap för hur något används är något de beskriver som berikande för barns kreativitet. Vidare uttrycker två förskollärare att kunskapen kring estetik och dess material är begränsade, och att fortbildning är något som förskollärarna själva måste be om. Detta är intressant i förhållande till Lagerlöf och Wallerstedts (2018) studie, som menar att kraven för förskollärares ämneskunskaper är mycket höga, och att förskolläraryrket fokusering kring estetiska uttrycksformer minskar. Även i en studie av Asplund Carlsson, Pramling och Pramling Samuelsson (2008) följer forskarna ett flertal förskollärare innan och efter fortbildning kring estetiska uttrycksformer. Resultatet visar att den inomestetiska kvalitén upplevdes som högre hos deltagarna efter fortbildning. Det uttrycktes dock att förkunskaper kring det estetiska behöver utökas, och att den grundutbildning de fått inte räcker till. Utifrån respondenternas uttalanden kan det tolkas som att de själva måste avgöra ifall de besitter tillräckliga kunskaper eller inte. Att behöva be om vidareutbildning hos chefen, och att det är förskollärarnas eget ansvar att uppmärksamma cheferna om detta kan också tolkas som att engagemang och intresse för det estetiska i förskolan enbart ligger hos förskollärarna. Eriksson (2013) menar att kvalitén i arbetet med det estetiska är något som stärks om cheferna själva är engagerade och intresserade av utvecklingen av det, vilket det inte ges uttryck för av respondenterna.

Förskollärarnas uttryck kring vilka förutsättningar som finns för arbetet med det estetiska i förskolan är till viss del varierande. Två förskollärare anser att kunskapsbildning kring det estetiska är något som de själva ansvarar för att få genom att gå till chefen och be om det. En av förskollärarna uttrycker att hon, genom att gå på utbildning, fått mer kunskap kring material och materialens funktion. En annan förskollärare uttrycker att utbildning om estetiska uttrycksformer inte är överordnad annan utbildning som ingår i förskolläraryrket, utan att man måste få kunskap som är heltäckande för uppdraget. Studien av Asplund m.fl. (2008) visade att den upplevda höjningen av inomestetisk kompetens stärkte deras självförtroende att arbeta med estetiska uttrycksformer, och att de nu känner sig mer trygga i arbetet med det. Det kan tolkas som att respondenterna värderar arbetet och kompetensen kring estetiska uttrycksformer på olika sätt, och att den varierade uppfattningen om vikten av, och arbetet med estetik kan vara en effekt av den utbildning som ges på förskolläraryrket, eftersom det inte finns ett definierat arbetssätt eller tydliga riktlinjer för hur det estetiska ska arbetas med varken i arbetslaget, på förskolan eller nationellt.

7.4 Slutsats

Respondenterna uppfattar det estetiska i förskolan som något stort, flytande och tolkningsbart. De ger uttryck för att det estetiska är något svårdefinierat och subjektivt, och att arbeta med det estetiska i förskolan ses som mer utmanande än andra ämnen. Detta då det estetiska enligt respondenterna är mindre konkret, vilket vi relaterar till strävansmålen i läroplanen där skrivningar kring matematik och andra ämnen har en tydligare formulering än vad estetiska uttrycksformer har. Vidare talar respondenterna om det estetiska som något abstrakt i förhållande till hur man ser en progression i barns utveckling. I skapandet fokuserar man generellt sett inte på slutresultatet, utan det estetiska ses snarare som något processuellt. Det är också avgörande att arbetslaget delar samma uppfattning om vad det estetiska kan innebära, samt hur man jobbar med det.

När det kommer till hur det estetiska som metod och innehåll uppfattas av respondenterna så ses det främst som ett användbart verktyg för barns utveckling och lärande. Detta genom att barn får skapa och använda hela sin kropp och sina sinnen. Ord och begrepp som värden, språkutveckling och glädjefyllt är något frekvent förekommande hos respondenterna och uttrycks som något det estetiska kan hjälpa till att förmedla. Ett inomestetiskt lärande kan skymtas i respondenternas svar, men benämns inte som ett inomestetiskt lärande av de själva. Deras roll i det estetiska arbetet är främst att tillhandahålla material till barnen för deras eget undersökande snarare än att introducera nya material och tekniker. Avslutningsvis uppger respondenterna att deras eget kunskapsinnehav och praktiska erfarenheter kring estetiska uttrycksformer är avgörande för att kunna berika barns kreativitet och skapande. De ger dock uttryck för att ytterligare kunskapsbildning är något som de själva ansvarar för att få i yrket.

7.4.1 Studiens relevans för förskollärares yrkesutövning

Målet med förskollärestudenters forskning beskrivs av Löfdahl (2014) vara att utveckla nya kunskaper som kan bidra till att skapa en bättre förskola för både barn och vuxna. Som lyfts inledningsvis i studien har estetiken en lång historia i förskolan (Johansson, 2015; Pramling Samuelsson m.fl., 2015) och enligt läroplanen är det estetiska fortfarande en del av förskolans verksamhet (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018). Sedan förskolan fick sin första läroplan och fram till idag har det estetiska formulerats på i princip samma sätt. Det finns strävansmål som rör skapande i olika estetiska uttrycksformer, och det lyfts att skapande ska vara såväl en metod som ett innehåll (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018). Vad som inte förtydligas är hur arbetet med det estetiska kan se ut samt hur det estetiska kan förstås.

Studiens resultat visar att förskollärarna uppfattar det estetiska i förskolan som något stort, flytande och okonkret. Utifrån detta utläses ett behov av att medvetandegöra uppfattningar av det estetiska och dess roll i förskolan. I studien diskuteras skillnaden mellan det estetiska som metod och det estetiska som innehåll. Pramling menar i ett nummer av *Läraren* (Richter, 2012, 6 januari) att det finns en obalans i vilken plats dessa olika former tar i förskolans arbete. Även i denna studie framkommer att förskollärarna i större utsträckning uppfattar det estetiska som ett användbart verktyg för barns utveckling och lärande än ett innehåll med fokus på inomestetisk kunskap. Att undersöka detta närmre är av relevans för förskollärares yrkesutövning då det är en del av uppdraget enligt läroplanen. Forsberg Ahlcrona (2019) och Pramling Samuelsson m.fl. (2015) menar att det estetiska i förskolan är betydelsefullt som ett mål i sig, med andra ord att det är värdefullt som ett eget innehåll. Däremot menar de att forskning kring ämnet behövs, och att det estetiska som innehåll uppmärksammas och diskuteras. Vår förhoppning med studien är att bidra till detta uppmärksammande och medvetandegörande av hur det estetiska kan uppfattas i en utbildningskontext som förskolan.

Vi har även en förhoppning att vinna nya kunskaper och insikter om det undersökta ämnet som vi kan bära med oss ut i kommande yrkesliv, och att studien på så sätt kan bli ett bidrag i diskussionen hos yrkesverksamma.

7.4.2 Förslag på vidare forskning

Mot bakgrund av studiens resultat vill vi avslutningsvis ge förslag på vidare forskning. Resultatet visar att förskollärares materialkunskap uppfattas som viktig samtidigt som respondenterna menar att den materiella kunskap de besitter är begränsad. Utifrån detta kan intressant vidare forskning vara att undersöka förskollärares estetiska materialkunskap. Förskolans läroplan lyfter att de estetiska uttrycksformer barnen ska få uppleva, gestalta och kommunicera genom är bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans (Läroplan för förskolan Lpfö 18, 2018), och det skulle vara både intressant och betydande att se vidare forskning om förskollärares materialkunskaper kopplade till dessa olika uttrycksformer. I relation till detta skulle även vidare forskning om det estetiska i förskolläraryrket vara intressant. Hur framställs det estetiska i förskolläraryrket, hur hanteras det och varför? Vilken materialkunskap inom de olika estetiska uttrycksformerna som lyfts i läroplanen får blivande förskollärare med sig in i kommande yrke? Slutligen ger vi förslag på vidare forskning utifrån studiens valda perspektiv. Då studien undersöker hur förskollärare uppfattar det estetiska i förskolan ligger fokus på hur förskollärare talar om sina tankar och erfarenheter om detta. Vidare skulle forskning som undersöker hur dem estetiska praktiker förskollärare uppfattar finns faktiskt ser ut i förskolan vara av både intresse och betydelse. Detta inte minst då förskolans läroplan säger *att* det estetiska ska vara en del av verksamheten, men inte *hur* det kan genomföras.

8 Referenslista

- Ahlskog-Björkman, E., Björklund, C. (2016). Patterns of awareness - preschool teachers' integration of art and mathematics. *International Journal of Education through Art*, 12(2), 167–180. doi:10.1386/eta.12.2.167_1
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder och samhällsvetenskapen. I G. Ahrne., P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Liber.
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok*. Liber
- Asplund Carlsson, M., Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordic Early Childhood Research*, 1(1), 41–51. doi:10.7577/nbf.240
- Barnes, R. (1994). *Lära barn skapa. Kreativt arbete med barn*. Studentlitteratur.
- Boberg, K., Högberg, A. (2014). Estetiska lärprocesser i skola och lärarutbildning. I A. xBurman (Red.) *Konst och lärande, Essäer om estetiska lärprocesser*. (s. 75–91) Södertörns högskola. Hämtas från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf>
- Burman, A. (2014). Det estetiska, kunskapen och lärprocesserna. I A. Burman (Red.) *Konst och lärande, Essäer om estetiska lärprocesser*. (s. 7–28) Södertörns högskola. Hämtas från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718031/FULLTEXT01.pdf>
- Caiman, C., Jakobson, B. (2019). The Role of Art Practice in Elementary School Science. *Science & Education*, 28(2), 153–175. doi:10.1007/s11191-019-00036-2
- Dahlbeck, P., Persson, S. (2010). Estetik i förskolan. I B. Riddersporre., S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 191–207). Natur & Kultur.
- Dahlgren, L. O., Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes., R. Thornberg (Red.), *Handbok I kvalitativ analys* (s. 179–192). Liber.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups.
- Einarsson, A. (2013). Dramapedagogik som form för medierat lärande. I L. Amhag., F. Kupferberg., M. Leijon (Red.), *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* (s. 125–148). Studentlitteratur.
- Eriksson, A. (2013). *Musik i förskolan - inspiration och lärande i sagans värld*. Lenanders Grafiska.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., Wengström, Y. (2017). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U., Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne., P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Liber.

- Forsberg Ahlcróna, M. (2019). Estetik och kreativ kommunikation. Skolverket.
- Henningsson-Yousif, A. (2020). Forskande verksamhet – tankar om bevekelsegrunder och kunskapsbidrag. I A. Åkerblom., A. Hellman., N. Pramling (Red.), *Metodologi. Förstudier i, om och med förskolan* (s. 293–297). Gleerups.
- Jakobson, B., Wickman, P. O. (2015). What Difference Does Art Makes in Science? A Comparative Study of Meaning-Making at Elementary School. *Interchange*, 46(4), 323–343. doi:10.1007/s10780-015-9262-6
- Johansson, K. (2021). Det målande barnet och den estetiska erfarenheten. I E. Malmström (Red.), *Estetikens möjligheter. Om konstnärligt utforskande, estetisk pedagogik och semiotiska perspektiv* (s. 75–1107). Studentlitteratur.
- Johansson, J. E. (2015). Förskola och estetik i ett historiskt perspektiv. I I. Engdahl., E. Årlemalm-Hagsér (Red.), *Att bli förskollärare. Mångfacetterad komplexitet* (s. 158–161). Liber.
- Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk forskning I Sverige*, 14(1), 45–58.
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. (2018). Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan. *Barn*, 36(3–4), 59–78. doi:10.5324/barn.v36i3-4.2897
- Linge, A. (2021). Behovet av estetiska och kreativa processer i högskolans förskolläraryt utbildning. I E. Malmström (Red.), *Estetikens möjligheter. Om konstnärligt utforskande, estetisk pedagogik och semiotiska perspektiv* (s. 165–178). Studentlitteratur.
- Lim, B. (2004). Aesthetic discourses in early childhood settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky. *Early Child Development and Care*, 174(5), 473–486. doi:10.1080/0300443032000153633
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (2), 166–179. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Läroplan för förskolan Lpfö 98. (1998). Skolverket.
- Läroplan för förskolan Lpfö 18. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I A. Löfdahl., M. Hjalmarsson., K. Franzén (Red.), *Förskollärares metod och vetenskapsteori* (s. 32–43). Liber.
- Marton, F., Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.

- Malmström, E. (2021). Pedagogikens estetiska språk. I E. Malmström (Red.), *Estetikens möjligheter. Om konstnärligt utforskande, estetisk pedagogik och semiotiska perspektiv* (s. 21–48). Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Estetik. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021, 17 december från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/estetik>
- Philips, T. (2014). *Skapande verksamhet*. Gleerups.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119–135. doi:10.1080/09669760902982323
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., Wallerstedt, C. (2015). *Konsten att lära barn estetik*. Studentlitteratur.
- Richter, E. (2012, 6 januari). Ta skapandet på allvar. *Läraren*. <https://www.lararen.se/forskolan/forskning/ta-skapandet-pa-allvar>
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik* (Karlstad University Studies 2005:28). Karlstads Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:25217/FULLTEXT02.pdf>
- Svensson, P., Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne., P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–31). Liber.
- Svensson, L., Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi om undervisning i förskolan. I A. Åkerblom., A. Hellman., N. Pramling (Red.), *Metodologi. För studier i, om och med förskolan* (s. 89–105). Gleerups.
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. Studentlitteratur.
- Thornberg, R., Fejes, A. (2019). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes., R. Thornberg (Red.), *Handbok I kvalitativ analys* (s. 273–295). Liber.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

9 Bilaga 1

Intervjuguide

Inledning

Vi är intresserade av det som man i läroplanen och vår utbildning kallar för det estetiska. Vi tycker att det är ett väldigt spännande ämne, där det inte finns *ett* tydligt svar. Det estetiska kan ta sig många olika former och riktningar, beroende på vem som jobbar med det och vem det är som tänker kring det. Det är därför vi vill intervjua förskollärare för att få höra olika perspektiv på hur det estetiska uppfattas i förskolan. Syftet med den här intervjun är alltså att höra just ditt perspektiv.

Etiska frågor

- Ditt deltagande kommer alltid att vara 100% frivilligt, och du kan själv välja att avbryta din medverkan precis när du vill. Det insamlade materialet kommer i så fall inte att användas i studien.
- Vi skulle gärna vilja spela in vårt samtal, det hade underlättat mycket för oss sedan när vi arbetar vidare. Vi vill få med så mycket av det som sägs som möjligt, och det underlättar för oss när vi ska transkribera. När vi sedan använder intervjun i vårt arbete kommer vi inte använda ditt riktiga namn, och inspelningen kommer bara användas i det här arbetet, sedan kommer det inspelade materialet raderas.

Öppningsfråga

Vi har börjat med hur det skrivs om det estetiska i läroplanen - Begrepp som används är att barnen ska få:

- Uppleva, gestalta och kommunicera genom *estetiska uttrycksformer*
- *Bildning, tänkande och kunskapsutveckling* bland annat ska ske utifrån *estetiska* aspekter

Det är såhär vår läroplan nämner det estetiska - och vi själva tycker att det inte är helt tydligt vad som menas. Vad tänker du att det kan betyda?

Underliggande frågor

Tema 1: *Estetiska läroprocesser/estetiska uttrycksformer som metod för lärande*

- Vilken roll tänker du att det estetiska har i eran förskola?
- Hur tänker du kring användandet av det estetiska i förskolan? Och på vilket sätt används det i er undervisning?

Tema 2: *Estetiska uttrycksformer som innehåll*

- En annan formulering som finns i läroplanen och som vi är fundersamma över är: att skapande i olika *estetiska uttrycksformer*, som vi var inne på i början här, ska vara både ett **innehåll** och en **metod** i förskolan. Detta tycker vi igen inte är helt tydligt.
- Hur tolkar du läroplanen här?
 - Vad skulle estetiska uttrycksformer som innehåll kunna vara och vad skulle estetiska uttrycksformer som metod kunna vara?
- Det estetiska kan ta sig många olika former, och sättet att arbeta kring det likaså. Det estetiska kan vara ett medel för att uppnå något annat, men också bara vara något i sig självt. Vi kan till exempel genom musik lära oss att räkna, men vi kan också lära oss saker inom musiken, som takt och rytm. Och det här tycker vi är väldigt intressant - att

det estetiska bär på så många möjligheter och sätt. Om du reflekterar utifrån er verksamhet - vad ser du för sätt som det estetiska används där?

- Känner du, eller upplever du, att det här med det estetiska är något som pratas om i arbetslaget du jobbar med?

Tema 3: *Förskollärares förutsättningar och kompetenser*

- Det finns en sak till som vi har fastnat för under vår utbildning, och det är att när vi läst olika studier och böcker kring det estetiska så nämns ofta att yrkesverksamma förskollärare kan finna en osäkerhet i arbetet med estetiska uttrycksformer. Kan du känna igen dig? (Eventuellt förtydligande av hur vi menar: att om man till exempel anser att man "inte är bra" på att måla så bidrar det till en osäkerhet med arbetet kring det)
- Vad känner du att du har för förutsättningar att arbeta med det estetiska på olika sätt i verksamheten, utifrån den utbildning och eller fortbildning du har

