GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Man behöver belysa ämnen för att kunna höja dem”

En aktionsforskningsstudie om vilka kunskaper och färdigheter inom estetiska uttrycksformer som kan utvecklas genom kollegialt lärande.

Sandra Lundgren och Matilda Andersson
Förskollärarprogrammet för studenter med yrkeserfarenhet inom förskola/förskoleklass

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LÖXV2G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2023
Handledare:	Monica Frick Alexandersson
Examinator:	Andreas Jacobsson

Nyckelord: Aktionsforskning, utvecklingsarbete, förskola, kollegiala samtal, estetiska uttrycksformer, estetik, didaktik, professionsutveckling, reflektion

Abstract

Syfte: Syftet med utvecklingsarbetet är att undersöka vilka didaktiska kunskaper och färdigheter inom estetiska uttrycksformer som uppmärksammas, utvecklas och konstrueras i kollegiala samtal tillsammans med pedagoger i förskolan.

Teori: Utvecklingsarbetet har sin bärande teorigrund utifrån socialkonstruktionistiskt perspektiv men också med inslag från didaktikens ramverk. Centrala delar ur socialkonstruktionism handlar om hur exempelvis kunskap, världsuppfattning, värderingar och identitet som konstrueras, omkonstrueras och formas utifrån den kontext en individ befinner sig och ingår i. Teorins utgångspunkt handlar om att inta ett kritiskt perspektiv gentemot det som tas förgivet och studera hur olika fenomen alltid påverkas av kulturella, historiska och sociala faktorer. För att knyta samman detta med utvecklingsarbetets frågeställningar och syfte har didaktiken utgjort ett komplement för att fokusera på hur didaktiska kunskaper kan konstrueras i kollegiala sammanhang.

Metod: Utvecklingsarbetet har en utgångspunkt i en kvalitativ ansats med aktionsforskning som ramverk för utformandet. För att svara an på utvecklingsarbetets syfte och frågeställningar genomfördes först semistrukturerade intervjuer med deltagarna där ljudupptagning användes för datainsamling. Sedan utformades kollegiala träffar med videoupptagning och deltagande observation. Empirin analyserades sedan utifrån en kvalitativ innehållsanalys där en tabell användes med kategorierna meningsbärare, kondensering, kodning, kategori och tema.

Resultat: Resultatet visar att utvecklingsarbetets aktioner har stärkt pedagogerna med teoretiskt förankrad kunskap vilket skapat en omkonstruktion av synen på hur undervisningen i estetiska uttrycksformer ska planeras, organiseras och genomföras. En viktig aspekt som framkommer handlar om styrkan i kollegiala samtal, vilket visa sig vara en framgångsfaktor som resulterat i ett gemensamt förhållningssätt och fördjupad kunskap genom en möjlighet till olika perspektiv och kunskapsbidrag. Aktionerna har bidragit till en fördjupad didaktisk kunskap som vidare också kunnat synliggöra komplexiteten i förskollärarens uppdrag som pedagogisk ledare. Vidare visar resultatet hur viktiga kollegiala samtal är för att kunna fördjupa sig i innebörden av vissa formuleringar i läroplanen för förskolan (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018). Ett till resultat som hör samman med detta handlar om hur utvecklingsarbetet synliggör fördelarna att avsätta tid för kollegiala samtal. Slutligen visar resultatet hur utvecklingsarbetet har bidragit till att estetiken fått en höjd status gentemot dess tidigare position i verksamheterna.

Förord

"Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once we grow up."
-Pablo Picasso

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till pedagogerna som deltagit i utvecklingsarbetet och bidragit till att möjliggöra studiens utförande och resultat. Samtidigt vill vi också tacka ledningen på förskolorna som haft en positiv inställning och bidragande roll att skapa utrymme för aktionernas genomförande.

Med några väl valda ord vill också vi tacka personerna som bidragit till att vi vågade ta steget att kliva utanför vår trygga punkt och tacka ja till något nytt som då kändes väldigt otäckt. Det är tack vare er Maria Hedström, Alexandra Hållén, Annika Lindahl och Anna Lindekrantz som vi snart kan titulera oss som färdiga förskollärare.

Den allra största tacksamheten vill vi tillägna varandra. Processen från start till slut har inte varit smärtfri, men tillsammans har vi varit varandras draghjälp och pushat oss till ett arbete och slutresultat som vi aldrig trodde vi var kapabla till. Dessutom har arbetet aldrig känts motigt eller jobbigt då vi alltid haft väldigt roligt i varandras sällskap.

Vi vill slutligen tacka vår handledare Monica Frick Alexandersson som värderingsfritt stöttat oss i de vägval vi stått inför under arbetets gång. Ditt engagemang och din positivitet har fungerat som bränsle för få energin att räcka till.

Innehållsförteckning

1 Inledning och bakgrund ... 3

1.1 Centrala begrepp ... 4

1.2 Syfte och frågeställningar ... 5

2 Tidigare forskning ... 6

2.1 Estetikens position i utbildningssamhällets olika stadier ... 6

2.2 Metod och syfte med estetiska uttrycksformer ... 8

2.3 Förskollärarens profession ... 9

2.4 Kollegialt lärande ... 10

3 Teori ... 12

3.1 Socialkonstruktionism ... 12

3.1.1 Kritik mot socialkonstruktionism ... 13

3.2 Didaktiska kunskapsfältet ... 14

3.2.1 Didaktikens centrala frågor ... 14

3.2.2 Läroplansdidaktik ... 15

4 Metod ... 16

4.1 Val av metod ... 16

4.2 Intervjuer ... 16

4.3 Kollegiala samtal ... 16

4.4 Deltagande observation ... 17

4.5 Aktionsforskning ... 17

4.6 Urval och avgränsning ... 18

4.7 Bortfall ... 18

4.8 Studiens genomförande och aktionsforskningsprocessen ... 18

4.8.1 Analys av intervjuer ... 19

4.8.2 Övergripande struktur av aktioner ... 19

4.8.3 Genomförande aktion ett ... 19

4.8.3.1 Analys ... 20

4.8.3.2 Förändring ... 20

4.8.4 Genomförande aktion två ... 20

4.9 Analysmetod ... 21

4.10 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet ... 21

4.11 Etiska överväganden ... 22

5 Resultat och analys ... 24

5.1 Teoretiskt förankrad kunskap ... 24
5.2 Tid för samtal ... 24
5.3 Syftet med undervisningen ... 25
5.4 Samsyn ... 27
5.5 Vidgade perspektiv ... 28
5.6 Estetikens status ... 30
5.7 Förskollärarens ansvarsområde ... 31

6 Diskussion ... 34
6.1 Metoddiskussion ... 34
6.1.1 Metodkritik ... 35
6.2 Resultatdiskussion ... 35
6.2.1 Kunskap och kompetens börjar i ett utbildningsstadie ... 36
6.2.2 Didaktiska kunskapsbidrag ... 36
6.2.3 Tid som en förutsättning ... 37
6.2.4 Omkonstruktion av synsätt ... 37
6.2.5 Kritiska ingångar som framgångsfaktor ... 38
6.2.6 Professionen före individuella preferenser ... 38
6.2.7 Identitet ... 39
6.2.8 Läroplanens tolkningsutrymme ... 39
6.3 Slutsats ... 40

7 Studiens relevans för yrkesutövning ... 41
7.1 Vidare forskning ... 41

Referenslista ... 43

Bilagor ... 47
Bilaga ett: Informationsbrev ... 47
Bilaga två: Samtyckesblankett ... 48
Bilaga tre: Intervjufrågor ... 49

1 Inledning och bakgrund

Detta examensarbete handlar om estetiska uttrycksformer i förskolan och grundar sig i den inspiration vi fått under tiden vi studerat vid Göteborgs Universitet på förskollärarprogrammet för yrkesverksamma. Det som fångat oss baseras på hur estetiska uttrycksformer löpt som en röd tråd genom alla de kurserna vi haft, vilket varit allt från värdegrundsarbete till matematik. Det har i sin tur fått oss att reflektera över vikten av dessa som ständigt närvarande i förskolans verksamhet, både hur verksamheten organiseras och i det innehållet barnen får ta del av. Innan denna utbildning har vi under vårt yrkesliv sällan tidigare reflekterat över de estetiska uttrycksformerna och dess plats i verksamheten. Genom nya insikter har det väckt vårt intresse och skapat ingång till detta utvecklingsarbete då vi identifierat en viss avsaknad av dessa i ett nuläge utifrån den egna verksamheten.

Studien som genomförs tar utgång i aktionsforskning med ett kollegialt lärande som grund för att skapa professionsutveckling. Aktionsforskning blir högst relevant då examensarbetet är ett utvecklingsarbete som ska resultera i en utveckling i den befintliga verksamheten. Rönnerman (2020) beskriver att aktionsforskning tar utgångspunkt i förskolans praktiska arbete genom att kartlägga vad som görs och vad som behöver förbättras i relation till de kompetenser som finns och aktuell forskning inom valt område. Den utbildning vi genomgår är erfarenhetsbaserad och kräver ett visst antal verksamma år inom förskolan som ett antagningskrav. Detta har inneburit att många av de uppgifter som vi gjort i utbildningen har haft sin utgångspunkt i våra tidigare erfarenheter samt den befintliga verksamheten vi själva är en del av. Utefter de tidigare uppgifterna innehållande estetiska uttrycksformer har vi kunnat diskutera och resonera tillsammans med kollegor och då har det också uttryckts en osäkerhet kring hur det estetiska arbetet ska utföras vilket då resulterat i att det väljs bort i relation till andra ämnesområden.

Något som vi också uppmärksammat är att materialet tillhörande estetisk verksamhet bara är tillgängligt under planerade aktiviteter och oåtkomligt för barnen utan de vuxnas tillåtelse. Vi ser en stor möjlighet att stärka kompetensen, förhållningssättet och synen på estetiken och estetiska uttrycksformer i förskolan genom kollegialt lärande. Skolverket (2022) beskriver i en publikation om kollegialt lärande där vikten av att arbeta tillsammans och tid för samtal är en framgångsfaktor i såväl personlig utveckling som utveckling i ett verksamhetsperspektiv. Det kollegiala lärandet bidrar till professionsutveckling då det erbjuds möjlighet till att skapa en samsyn, få bredare perspektiv på olika fenomen samt kritiskt granska outtalade normer. Johansson och Halvarsson (2019) lyfter olika resultat som framkommit i en studie om kollegialt lärande där samtalen bland annat skapat möjlighet till ett öppet klimat, att våga visa sig sårbar, samsyn och sätta ord på tyst kunskap. Med denna bakgrundsfakta stärks kollegiala samtal som ingång för att möjliggöra verksamhetsutveckling. Genom kollegialt lärande och kollegiala samtal ser vi en ingång till att utvecklas tillsammans då det skapar förutsättningar för att dela erfarenheter och individuella kunskapsbidrag som kan lyftas fram och synliggöras.

Läroplanen (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2018) beskriver att barnen ska ta del av olika estetiska uttrycksformer genom att gestalta, kommunicera och uppleva. Skapandet beskrivs vara både ett innehåll och en metod som främjar barnens utveckling och lärande. I Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) står det att barn har rätt till yttrandefrihet som inbegriper möjligheten att sprida, söka och ta emot information av olika slag, bland annat via alternativa uttrycksformer efter barnets egen preferens både verbalt och ickeverbalt. Det finns studier som visar på att estetiska uttrycksformer integrerat i undervisning inom andra ämnesområden främjar lärandet då det både underlättar och förbättrar kunskapsinhämtningen hos eleverna (Englund Bohm m.fl., 2018). Med forskning som stärker sambandet mellan estetiska uttrycksformer som

metod och visar hur det förbättrar lärandet kan dessa argument relateras till Skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. 4 §. Där står det att alla barnen har rätt till en anpassad undervisning som motsvarar behovet som finns för att likvärdigt kunna delta i undervisningen. Med detta menas att utbildningen ska anpassas så barnens möjligheter till utveckling och lärande ständigt är i fokus.

Studier visar på hur förskollärares kompetens i relation till estetiken är otillräcklig och detta hänvisas till förskollärarens utbildningsbakgrund (Lindqvist, 2019). Det finns också andra faktorer som beskrivs vara avgörande, där bland annat hur osäkerheten i användandet av estetiska uttrycksformer har en negativ inverkan på rollen som förebild i dessa (Frick Alexandersson, 2021; Lagerlöf & Wallerstedt, 2018; Lindqvist & Pastorek Gripson, 2022). Forskning visar också att individuella tyckanden är en bidragande faktor till att dessa ämnen blir nedprioriterade och går ut över barnens möjlighet att få ta del av estetiska uttrycksformer (Lagerlöf & Wallerstedt, 2018). Det lyfts också fram hur estetisk och gestaltad kunskap är svår att mäta (Saar, 2005). I en studie av Pramling Samuelsson m.fl. (2013) undersöktes barns möjligheter till estetisk verksamhet där det framkommer att aktiviteter som kräver närvarande vuxna prioriteras lägre. Skolinspektionen (2016) beskriver i en granskningsrapport som undersökte barns trygghet att förskolor där avsaknad av den vuxnes stöttning har en negativ inverkan på barnens trygghet och lärande.

Vi kommer i denna studie ta utgångspunkt i socialkonstruktionism där Burr (2015) som är en av de allra största förespråkarna beskriver hur samhället utgörs av sociala konstruktioner starkt påverkat av normer, kultur och historia. Dessa faktorer är centrala i konstruktionen av den mänskliga identiteten och dess sociala värden (Burr; 2015; Hacking, 2000). Förhoppningen är att vi med denna utgångspunkt ska få möjlighet att observera förgivettaganden genom att inta en kritisk ingång till dessa. I den studie vi utför handlar det om att lyfta fram såväl uppfattningar, synsätt som värderingar och sedan möjliggöra för en kunskapskonstruktion och vidgade perspektiv.

1.1 Centrala begrepp

Begreppet *estetiska uttrycksformer* beskrivs enligt förskolans läroplan (Lpfö18, 2018) innefatta dans, drama, bild, musik, form, rörelse och sång. Dessa är en alternativ möjlighet att kommunicera utöver det talade språket. Swärd och Kimhag (2022) beskriver hur kommunikation är grunden till allt lärande, men att endast 15–20% utgörs av det verbala språket och att andra vägar till kommunikation kan vara genom såväl kroppslig som konstnärlig form.

Estetik förklaras enligt Paulsen (1996) som något förknippat med konsten och upplevelsen kring denna, dock är denna parallell moderniserad då den faktiska innebörden av estetik har en annan betydelse. Begreppet härstammar från grekiskan där det översätts till kunskap genom sinnena som en motreaktion till synsättet där endast teoribaserad kunskap tillskrivs huvudet. Franzen (2012) beskriver en liknande koppling och kallar detta bodymind vilket förklaras som att kunskap inte har en tydlig uppdelning mellan kroppslig kunskap och den kunskap som inhämtas genom huvudet. Det beskrivs att det inte går att skilja dessa åt, utan kunskap och lärande sker i en symbios mellan kropp och huvud. Forsberg Ahlcrona (2019) definierar *estetik* som ett samlingsnamn för skapande med olika uttrycksformer där det kan vara både en metod för lärande samt ett innehåll i sig, vilket också är det vi syftar till när ordet estetik används.

Kollegialt lärande innefattar ett gemensamt arbete där kunskap utvecklas i samspel mellan kollegor genom ett samlärande där befintlig kunskap och erfarenheter både lyfts fram samt stärks av aktuell forskning (Skolverket, 2022).

Begreppet *didaktik* har sina rötter i antikens Grekland och inbegriper läran om undervisning både i ett kunskapsperspektiv och på vetenskaplig grund. Didaktiken handlar också om konsten att undervisa någon annan (Lindström & Pennlert, 2019).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med utvecklingsarbetet är att undersöka vilka didaktiska kunskaper och färdigheter inom estetiska uttrycksformer som uppmärksammas, utvecklas och konstrueras i kollegiala samtal tillsammans med pedagoger i förskolan. Studien kan på så sätt med kunskap om hur kollegiala samtal kan användas för att synliggöra och utveckla estetisk verksamhet i förskolan samt möjliggöra reflektion, konstruktion och omkonstruktion av den pedagogiska praktiken inom området.

- Vilka didaktiska kunskaper och färdigheter inom estetiska uttrycksformer konstrueras i kollegiala samtal tillsammans med pedagoger i förskolan utifrån frågorna vad, hur och varför?

- Hur kan kollegiala samtal möjliggöra kvalitetsutveckling i arbetet med estetiska uttrycksformer i förskolan?

2 Tidigare forskning

I avsnittet som behandlar tidigare forskning har vi valt att fokusera på det som vi anser relevant utifrån den studie vi genomför. Vi har därför valt ut ett antal områden som kan relateras direkt till både inledning, bakgrund och syfte och består av studier, granskningar och forskningsrapporter. Avsnittet kommer behandla estetikens position ur både ett förskolesammanhang, utbildningssammanhang och ett professionsperspektiv. Vidare redogör vi för forskning kopplat till metod och syfte med estetiska uttrycksformer relaterat till förskolans praktik, elever och barns utveckling och möjligheter till lärande. Sedan berörs förskollärarens profession vilket innefattar ledarskap, kompetens, närvaro och bemötande. Sista delen är en redogörelse för kollegialt lärande med fokus på dess framgångsfaktorer i förhållande till utveckling ur ett professionsperspektiv som innefattar yrkeskunskap, samsyn och handlingskompetens.

2.1 Estetikens position i utbildningssamhällets olika stadier

I ett utvecklingsprojekt på tre olika förskolor har Lagerlöf och Wallerstedt (2018) undersökt förskollärares upplevelse av olika utmaningar i musikundervisning i förskolan. Urvalsgrupper för studiens genomförande var verksamma pedagoger och barn i åldrarna ett till två år på de tre olika förskolorna. Datainsamlingsmetoder som användes var lärloggar, videoobservationer och gruppsamtal som analyserats utifrån ett diskurspsykologiskt angreppssätt. I analys- och resultatdelen framkommer det att förskollärarna känner avsaknad av ämneskunskaper inom området vilket beskrivs börja redan i utbildningsstadiet för förskollärare. Det lyfts också att det finns en osäkerhet kring undervisning i estetiska uttrycksformer med fokus på musik som i sin tur leder till att förskollärare undviker att sjunga och spela med barnen, vilket bekräftas av annan forskning som vanligt förekommande. Slutsatser av resultatet handlar om förskollärarens egenskap i relation till estetiska uttrycksformer där den viktigaste egenskapen handlar om att inta en roll som förebild och våga kliva utanför sin bekvämlighetzon. I samband med detta poängterar författarna att den mest omfattande utmaningen i relation till musikundervisning i förskolan handlar om att inte låta egna värderingar gå ut över barnens möjligheter till estetisk verksamhet.

Utifrån temat musik har även Frick Alexandersson (2021) i sin avhandling kritiskt granskat, identifierat och problematiserat diskurser inom lärarutbildningen som riktar sig mot de yngre barnen genom att undersöka undervisningspraktik, examinationer och dess utformning inom området musik. Omfattningen av studien är inom en period av tre år och målgruppen utgjordes av tre lärare, 26 studentgrupper och 91 studenter från tre svenska lärosäten för lärarutbildning. Metoder som användes var videoobservationer och fältanteckningar som analyserades utifrån en diskurspsykologisk analysmetod. I resultatdelen av studien lyfts viktiga faktorer som kan relateras till varför det finns en osäkerhet i arbetet med estetiska uttrycksformer i förskolan. Bland annat beskrivs det att studenterna uttryckt osäkerhet och ett bristande självförtroende när det gäller att både genomföra musikaktiviteter tillsammans med barn såväl som att uttrycka sig musikaliskt framför andra. Frick Alexandersson hänvisar samtidigt till studier gjorda utanför Sverige i samma anda med liknande resultat som visar en osäkerhet i att både uttrycka sig genom och undervisa i estetiska uttrycksformer. En viktig punkt som nämns i diskussionen av denna studie handlar om en välvillighetsdiskurs som framträder på de olika lärosätena när eleverna ska examineras inom musikaliska förmågor. Det innebär att lärarna i dessa situationer utelämnar områden eleven om möjligt skulle kunna utveckla och i stället fokuserar på hur modigt det är att framföra något och hur roligt de har tillsammans.

I en annan studie på ett svenskt lärosäte som genomfördes av Lindqvist (2019) utifrån hennes egen roll som lärare undersöktes 56 förskollärarstudenters förståelse och tolkning av estetiska uttrycksformer i dans, drama och rörelse i relation till deras egna lärprocesser. Detta gjordes

genom att studenterna fick svara på ett antal reflektionsuppgifter i anslutning till olika workshops och lektioner som behandlat de olika estetiska uttrycksformerna. Reflektionerna studerades sedan utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Resultaten i studien visar att studenterna ökat sin kompetens och kunskapsbas inom estetisk verksamhet samtidigt som det beskrivs att kunskaperna inte känns tillräckliga. Det beskrivs i sin tur påverka barnen och deras möjligheter till lärande. I relation till detta påtalar Lindqvist i beskrivningen av studien att det i ett nuläge i förskolans verksamhet finns olika kunskapsnivåer i enlighet med det estetiska området, vilket tros bero på att utbildningen för förskollärare varierat och reviderats under årens gång. I studien drar Lindqvist en slutsats där hon beskriver hur förskollärarutbildningens innehåll gällande kroppens praktiska lärande är mer eller mindre obefintligt vilket också svarar an på osäkerheten eleverna uttrycker. I relation till denna slutsats efterfrågas det fler studier om estetiska uttrycksformer i förskolan då det finns en hierarki mellan teoretiska och praktiska ämnen. Med koppling till den egna studien beskriver författaren att reflektionerna både visat på utmaningar och möjligheter viktiga för förskollärarprogrammet och förskolans verksamhet. I och med den hierarki som beskrivs hotas estetiska uttrycksformer och dess framtid i förskolans verksamhet, här undrar då Lindqvist vem eller vilka som i sådana fall ska skapa förutsättningarna för det estetiska skapandet som barnen ska ges enligt förskolans läroplan (Lpfö18, 2018).

I en doktorsavhandling av Saar (2005) studerades elever och lärare från två olika skolor med inriktning mot effekterna av estetiska och konstnärliga undervisningsmetoder i olika ämnesområden för grundskole- och gymnasieelever. För detta användes fältstudier, intervjuer med lärare och elever samt videoupptagningar av miljön. Resultaten analyserades utifrån en kvalitativ ansats där estetiken delades i två olika kategorier och benämndes som den svaga och den starka estetiken. Den starka estetiken beskrivs som förändrande, utmanande och nyskapande genom att blicka framåt mot det som inte ännu identifierats. Den svaga estetiken lyfts fram som en stödjande faktor i lärandet men att denna inte nyttjar den kraft som finns i estetiskt skapande fullt ut. Saar betonar att det är denna kraft som förändrar lärandet hos individen vilket den svaga estetiken går miste om. Däremot finns det också nackdelar med den starka estetiken, vilket enligt författaren handlar om att konstnärlig och gestaltad kunskap både är svår att mäta och beskriva. Om läraren med sin undervisning är ute efter mätbara resultat är det omöjligt genom användandet av stark estetik då estetisk gestaltad kunskap enligt Saar är omöjlig att mäta. Stark estetik beskrivs vara en friare form vilket innebär att den kan ta olika vägar beroende på vad eleverna upplever och tolkar som viktigast, detta gör att läraren aldrig exakt på förhand kan planera vad eleverna ska lära sig.

I en undersökning av Pramling Samuelsson m.fl. (2013) har små barns erfarenheter av estetiska aktiviteter i förskolan fokuserats. Studiens utformning är kvantitativ och bestod av en kartläggning av små barns deltagande i estetisk verksamhet under en tvåveckorsperiod genom en frekvensmätning. Deltagare i undersökningen var 24 förskolor och 157 barn med åldern 1,5 till 3,4 år. Studien utgick från tre olika frågeställningar och relevant för utvecklingsarbetet blir frågan om vilken typ av estetiska aktiviteter som barnen erbjuds. I studiens resultat visade det sig att musik var den typen av estetisk aktivitet som var vanligast förekommande och innefattade lyssnande, möjligheten att spela på instrument och sång. Förklaringen till att musik låg högst i frekvensmätningen adresserar författarna till sångsamlingen som sker innan lunchen på många förskolor. I samma stycke hänvisar de också till forskning som betonar att den aktiviteten sällan handlar om kreativitet utan i stället reproduktion. Lägst antal tillfällen i mätningen fick drama, berättande och rollspel vilket beskrivs kunna bero på att det är en aktivitet där pedagogerna förväntas aktivt delta.

2.2 Metod och syfte med estetiska uttrycksformer

I ett forsknings- och utvecklingsprojekt har Wallerstedt m.fl. (2011) studerat små barns kommunikativa bidrag genom estetiska uttrycksformer med ett syfte kring att stärka synen på att kommunikation inte nödvändigtvis måste ske verbalt. Deltagarna i studien var nio arbetslag bestående av ca tre lärare som arbetade i både förskola, förskoleklass samt de första åren av grundskolan. Barnen som deltog i studien var ett till åtta år och den delen av studien vi valt att fokusera på tar sin utgångspunkt i en förskola med barn i åldrarna ett till två år. Metod för datainsamling var videoinspelningar som gjordes under en period av tre år, vilket sedan analyserades utifrån en utvecklingspedagogisk ansats med syfte att undersöka barnens lärande i konst genom småbarnspedagogiken. Utöver detta så deltog lärarna i fortbildningsträffar och föreläsningar inom områden för dans, poesi, musik och barnlitteratur. I studien samlades barnens estetiska skapelser in samt att lärarna intervjuades i både början och slutet av projektet. Resultaten i studien pekar på hur förskollärare kan arbeta med estetisk verksamhet i relation till de yngsta barnen, där en viktig del handlar om att erbjuda aktiviteter där barnen får möjlighet att uttrycka sig ickeverbalt som en kompetent handling. Det betonas att även om barnen saknar det verbala språket är det minst lika viktigt att samtala med dem.

I en studie om hur estetisk verksamhet kan främja lärandet inom andra ämnesområden har Englund Bohm m.fl. (2018) studerat 52 elevers lärande i matematik. Studien utgår både från en kvalitativ och kvantitativ ansats där materialet först analyserats efter samband och korrelationer sedan mer kvalitativt med fokus på ämnesdidaktik och estetiska lärprocesser. Metoder för detta var videoupptagningar, deltagande observation samt reflektion och analys i samråd med forskare. Studiens design utformades genom att deltagarna delades i två grupper där den ena arbetade med enbart matematik och den andra arbetade med matematik och estetiska uttrycksformer i kombination. Ett resultat som framkommer utifrån undersökningen visar att elever med både motoriska svårigheter samt de utan, utvecklas bättre om de får arbeta med estetik och matematik i en kombination jämfört med de elever som enbart ägnat sig åt isolerade matematikuppgifter. En slutsats som författarna poängterar är därför att estetiska uttrycksformer både underlättar och förbättrar lärandet hos elever i relation till matematiska färdigheter.

Utifrån ett aktionsforskningsprojekt av Lindqvist och Pastorek Gripson (2022) var syftet att skapa kunskap utifrån tre förskollärares erfarenheter av och reflektioner om undervisning i dans som både innehåll och metod i förskolan. Metoder som användes för datainsamling var skriftliga reflektioner, bilder samt videoupptagningar som samlades in genom fysiska träffar, videochattar och fortbildning. Materialet analyserades utifrån reflekterande hermeneutiskt angreppssätt med utgångspunkt i ett antal begrepp från teorier om kroppen och olika didaktiska modeller. I analyserna av materialet framkommer det att undervisningen i dans bedrivs både planerat och spontant, men inte alltid i enlighet med förskollärarens önskemål och ambitioner. Resultatet i projektet visar att en flexibilitet i undervisningen möjliggjorde för kontinuitet i arbetet med dans. Det visade även att de kollegiala träffarna bidrog till lärande och tillförde nya insikter och reflektioner. Ett annat resultat som skrivs fram handlar om pedagogers kroppslighet i mötet med barn och hur ett användande av den egna kroppen som redskap i undervisningen kan bidra till kinetisk empati, kroppsligt förankrat ledarskap samt förmågan att vara i sin kropp. Däremot beskriver förskollärarna att det finns en rädsla i huruvida de antingen kommer att styra barnens rörelser eller överlåter alla beslut kring musik och dans åt barnen. Avslutningsvis poängterar Lindqvist och Pastorek Gripson att förskolor där förskollärare kontinuerligt arbetar med dans är relativt sällsynt, vilket kan bero på osäkerhet och okunskap inom dans. Flera studier visar på hur förskollärarens ämneskunskaper, intresse och engagemang spelar stor roll för att en hög undervisningskvalitet ska uppnås.

2.3 Förskollärarens profession

I en forskningsrapport utifrån ett temaarbete har Lindqvist (1997) studerat vuxnas närvaro och gestaltande via lekens principer genom videoupptagningar som datainsamlingsmetod. Studien utfördes på två småbarnsavdelningar där den vuxnas roll, barnens tolkningar och gestaltande i leken samt materialets betydelse i relation till lekens utveckling studerades. Detta analyserades utifrån en sociokulturell teori med fokus på hur dessa aspekter gynnar barns meningsskapande. Resultatet i studien lyfts fram genom att betona hur vuxnas gestaltande av roller och handlingar främjar barnens förmåga att leva sig in i en lek. Det beskrivs att barnens tveksamheter gällande de vuxnas plats i leken försvann så fort de vuxna själva deltog i leken som fullvärdig gestaltande lekdeltagare, vilket ökade barnens förståelse för vad som var lek och inte. Något som också påverkade leken på ett innehållsligt plan var sånger, dramatiseringar, filmer och berättelser vilket stöttade barnen att skapa ramar för leken. Lindqvist beskriver också i ett avsnitt hur drama är ett ämne med stark koppling till leken. Det uttrycks så fint som att leken har en estetisk form och återspeglar barnets inre fantasiprocess. Kopplingen mellan drama och lek är ett innehåll som också återfunnits länge i utbildning för förskollärare, dock är det sällan något som används eller har påverkat lekpedagogiken i förskolan.

År 2015 gjorde Skolinspektionen (2016) en granskning där syftet var att undersöka barns trygghet men också pedagogernas förmåga att fånga vardagliga situationer för lärande med fokus på uppmärksamhet, trygghet och tillsyn. Granskningen bestod av oanmälda besök på 196 förskolor i Sverige och granskningen genomfördes i två omgångar, en under våren och en på hösten. Sammanfattningsvis observerades förskolorna under 860 timmar, vilket också kompletterades med en kort intervju och en enkätundersökning som riktades till personalen på den observerade avdelningen. Utöver detta genomfördes också en telefonintervju med rektor/ansvarig för verksamheten. Resultatet visar sammanfattande faktorer gällande en trygg miljö för barnen vilket beskrivs vara personalens förhållningssätt, den fysiska miljöns egenskaper samt organisering av arbetet. Skolinspektionen lyfter vidare viktiga aspekter som rör barnens lärande där kompetens är av stor vikt för hur lärandet i olika situationer ska vara möjligt. Det beskrivs vidare att grundläggande för barnens möjligheter till lärande är pedagogernas attityder och förhållningssätt som också har stor inverkan på den pedagogiska kvalitén. På förskolorna med låga resultat i denna undersökning visade det sig att pedagogerna hade en tillrättavisande kommunikation i syfte att korrigera barnens beteenden. Det framkom också att dessa förskolor hade en avsaknad av tröst, fysisk närhet eller stöttning i aktiviteter där behovet fanns.

I Sheridan m.fl. (2009) studie om förskolans kvalitet ingick 38 förskoleavdelningar med tillhörande barn, personal och föräldrar där syftet var att undersöka olika kvalitetsaspekter i relation till barns utveckling och lärande. Metoder som användes för att få svar på detta var enkätundersökningar, videoobservationer, samspelsobservationer och analyser utifrån ECERS som är ett observationsverktyg för att få fatt i utvecklingsområden i förskolans miljö. För analyserna användes fenomenografi och variationsteori. Vi har valt att fokusera på kompetensaspekten i studien där det framkommer att merparten av deltagarna har god kunskap och kompetens gällande barns utveckling och lärande samt ständigt uppdaterar sig i enlighet med ny forskning och förändringar i samhället. Däremot visar studien att inom området för estetik så beskriver lärarna själva att de saknar kunskap och önskar kompetensutveckling. Författarna trycker på förskollärarens kompetens i relation till förskolans kvalitet och hänvisar till NAEYC som beskriver att lärarnas kompetens är en av de viktigaste kvalitetsaspekterna i förskolan.

I en studie där barns inflytande varit i fokus har Ungerberg (2019) studerat en avdelning med yngre barn i förskolan i syfte att få en fördjupad förståelse med fokus på barnens handlingar och relationer som en möjlighet att påverka. Observationsunderlaget utgjordes av 30 timmar videoinspelningar samt fältanteckningar där barnens vardag följts på förskolan och sedan analyserats utifrån en immanent ansats. I analys- och resultatdelen framkommer det bland annat hur icke mänskliga aktörer är det som avgör vad som blir möjligt för barnen i mötet med miljön. Barnet agerar genom olika kroppsliga handlingar i mötet med miljön, exempelvis hur barnet använder cykeln eller ruschkanan på ett visst vis. I inledningen av studien hänvisar Ungerberg till sitt tidigare arbete som förskollärare där en fascinerande analys varit att de yngsta barnen i hög utsträckning ständigt befinner sig i rörelse med hela sin kropp. Detta refereras sedan till Rautio som beskriver hur yngre barn ständigt använder sin kropp för att utforska sin omvärld. Det framkommer dock i studien att pedagogerna mer ofta än sällan mötte barnens ageranden med standardiserade svar, vilket innebär att möta ageranden med tillrättavisande gällande hur saker och ting ska göras för att bli på rätt sätt. I relation till det beskriver Ungerberg hur barnens ageranden är ett försök till inflytande, och för att möjliggöra detta inflytande är pedagogernas närvaro och bemötande av vikt. Inflytande handlar utöver bestämmande om rätten till att bli lyssnad på, även om barnen inte uttrycker sig verbalt och begripligt. En slutsats som framkommer handlar om den kreativa aspekten av inflytande som beskrivs handla om att bryta normativa strukturer och synsätt vilket skapar möjlighet för barnet att interagera med miljön.

2.4 Kollegialt lärande

I ett utvecklingsprojekt har Asplund Carlsson m.fl. (2008) studerat pedagogers förhållningssätt i relation till barns estetiska lärande. I projektet ingick nio arbetslag som under ett halvår systematiskt deltagit i olika former av kompetensutveckling genom föreläsningar, workshops och teoretiskt förankrad litteratur. Utgångspunkten har varit att fokusera analyserna på hur sättet att prata om barns estetiska lärande i de yngre åldrarna förändrats med påfylld kunskap. Detta gjordes med hjälp av intervjuer både i början och slutet arbetet. Intervjufrågorna fokuserade på pedagogernas syn på barnens lärande inom musik, poesi och dans samt att de skulle reflektera över sin roll som lärare i de olika lärprocesserna. För sammanställning och analys av svaren användes en diskursanalys som har huvudfokus att undersöka lärande, utveckling och förändring av den diskursiva praktiken till skillnad från den sociala praktiken. Med en diskursiv praktik menar författarna att en förändring i sitt sätt att tala om något inte nödvändigtvis behöver innebära en förändring i praktiken, men det förändrade talet kan däremot spegla ett lärande. Diskurs beskrivs i detta sammanhang som att tala om något som normerande eller styrande, en uppfattning av det som anses önskvärt i situationen. Intervjuerna som gjordes i början och slutet av projektet visade en personlig utveckling genom förändrade beskrivningar av barns estetiska lärande. Från att tala om kunskapsluckor som ett hinder i undervisningen till att tala om hur den vuxnas aktiva roll i barnens i undervisningen inom estetiska uttrycksformer som det allra viktigaste för att ett lärande ska ske. Något som är viktigt i relation till utvecklingsarbetet vi utför när författarna beskriver att pedagogerna inte behöver vara vare sig musiker eller poeter för att ta del av innehåll som detta. Det är däremot viktigt att som lärare kunna rikta barnens uppmärksamhet samt skapa situationer som på ett varierande sätt kan synliggöra ett lärandeobjekt.

I en rapport av en studie om kollegialt lärande som utfördes i ett samarbete mellan Högskolan väst och en grundskola i Gästtorps kommun har Johansson och Halvarsson (2019) studerat lärares yrkesmässiga utveckling i kollegiala samtal. Projektet bygger på en kvalitativ, interaktiv ansats i samarbete och dialog mellan forskare och praktiker. Metoder för datainsamling var gruppintervjuer, lärande samtal och observationer. Studiens syfte beskrivs genom att poängtera

hur lärares skicklighet är en bärande aspekt i elevers möjligheter till lärande. Inledande i rapporten beskrivs det hur forskning pekar på att kollegiala relationer och yrkesmässiga färdigheter utvecklas i sammanhang med kollegialt lärande. Vidare beskriver författarna att stödet från kollegor är grunden för att främja ett gott ledarskap där fem punkter beskrivs som bärande vilka är samlärande, sårbarhet, bekräftelse, samsyn och tyst kunskap. Utifrån dessa punkter framkommer relevanta resultat, bland annat hur kollegiala samtal skapat möjlighet till både dela med sig och ta emot ny kunskap vilket deltagarna i studien själva uttrycker genom att beskriva hur kollegerna många gånger bidrog med värdefull kunskap som var utvecklande för alla. Ett annat resultat handlar om hur deltagarna känner sig stärkta och mer bekväma i att visa sig sårbara och be om hjälp då samtalen bidrog till ett öppnare klimat där de öppet frågade varandra om hjälp. I relation till sårbarhet visade det sig också att lärarna känner sig stärkta i att både ge och få bekräftelse vilket ökar känslan av tillräcklighet i såväl med som motgångar. Även ett gemensamt förhållningssätt växte fram, här beskriver en av lärarna att det är inte bara viktigt att alla gör lika, det är minst lika viktigt att alla delar samma tankesätt och argument till varför saker görs på ett visst sätt. En annan lärare lyfte i samma anda fram att det då handlar om en gemensam filosofi och att detta är av stor vikt. Den sista delen av studiens resultat belyser tyst kunskap vilket handlar om något undermedvetet om det inte satts ord på eller är underförstått. Genom kollegiala samtal beskriver lärarna att de kunnat identifiera, ringa in och sätta ord på framgångsfaktorer i form av tyst kunskap. En lärare beskriver här att samtalen skapat möjlighet till att kunna identifiera och sätta ord på den kunskap man har med sig, det som görs utan vidare reflektion och tanke. Avslutande reflektion i denna rapport lyfter hur det tydligt framgår att det finns en styrka i kollegialt lärande som möjliggör ett gemensamt förhållningssätt och motverkar individualistiskt tänkande och egna tysta strategier.

I en fallstudie utifrån ett utvecklingsprojekt har Jacobsson och Laurell (2020) fokuserat på att stärka kunskapen om lärarens uppfattning av att delta i kollegialt lärande. I studien undersöktes specifikt lärarnas uppfattning av vad som påverkar det egna lärandet och uppfattningen om hur lärandet synliggörs i praktiken. För att få fatt i och studera de olika uppfattningarna användes två kvalitativa enkäter som deltagarna fick svara på vid olika tillfällen, där den ena handlade om resurser för eget lärande och den andra synliggörande för det egna lärandet. Utöver enkäterna delades lärarna in i olika grupper där de diskuterade tolkningar av centrala begrepp som undervisning, lärande och antaganden. Det diskuterades också gällande frågor som handlade om oro och problem i relation till den egna praktiken. I analysen av datainsamlingen användes en kvalitativ innehållsanalys och en teoretisk tolkningsram om det professionella kapitalet. Resultatet i studien visar betydelsen hur viktigt det är att avsätta tid för kollegiala samtal som kan bidra till kunskapsutveckling. Detta poängterar en av lärarna i studien genom att beskriva hur regelbundna samtal förankrat i forskning är avgörande för att kunna såväl utveckla som behålla ett yrkesprofessionellt förhållningssätt. Studiens kollegiala träffar beskrivs också som personlighetsutvecklande då deltagarna gynnades av samlärandet i kollegiet, vilket de vidare resonerar kring troligtvis inte hade varit möjligt om arbetet hade utförts individuellt. Samtal i grupp lyfts fram som en av de största framgångsfaktorerna vilket också gjort att lärarna kommit närmare varandra. Detta har i sin tur genererat en större gemenskap i kollegiet då gemenskapen sträcker sig även utanför gruppträffarna. Författarna lyfter fram olika aspekter som beskrivs vara viktiga för kollegiala samtal vilket handlar om att skapa ett öppet klimat, vara lyhörd och ge deltagarna möjlighet till att bidra med sina reflektioner. Ett aktivt deltagande genererar innehållsrika diskussioner och reflektioner, samtidigt som andras engagemang beskrivs vara en framträdande resurs för det egna lärandet. De kollegiala samtalen beskrivs ha bidragit till att utveckla till en flerdimensionell yrkeskunskap.

3 Teori

Vi kommer i detta avsnitt presentera de teoretiska utgångspunkterna vi valt som kommer ligga till grund för de analyser som görs av den empiri som studien genererar. Vi har valt att utgå från socialkonstruktionism där fokus ligger på att identifiera olika konstruktioner, både befintliga och de som uppkommer under utvecklingsarbetets aktioner. Som komplement kommer vi använda didaktiken som en ram för analysarbetets huvudfokus.

3.1 Socialkonstruktionism

Denna teorigrund beskrivs ha en syn på samhället, kunskap och individen som en produkt av det rådande samhällets ideologi, sociala krafter och historiska händelser. Det bygger på normerande kategoriseringar som skapas och accepteras av de individer som lever i samhället. Det förklaras genom en beskrivning av hur människan, dess identitet och den sociala världen både består av och bygger på sociala konstruktioner. Att studera något utifrån detta perspektiv handlar om att inta ett kritiskt förhållningssätt gentemot rådande förhållanden och kunna se att olika fenomen och dess existens inte sker på grund av dess natur och därmed går att undvika. Att studera något utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv innebär att inta ett kritiskt förhållningssätt gentemot de förgivettaganden som finns i såväl synen på oss själva som synen på världen (Burr; 2015; Hacking, 2000).

Utifrån ett socialkonstruktionistiskt synsätt är begreppet identitet något som är utformat och ständigt påverkat av sociala samspel och kulturella värderingar. Identiteten är ständigt föränderlig då den konstrueras och omkonstrueras utifrån de erfarenheter som individen införskaffar sig. Det som formar identiteten hos en människa är bland annat påverkan från det sociala vilket är det som utgör de sociala konstruktionerna i samhället (Burr, 2015). När Holmberg (2010) beskriver socialkonstruktionism i sin avhandling sägs det att identiteten är kontextbunden, detta innebär att den är påverkad av befintliga kontexter då identiteten inte är något format på förhand. Individen kan producera en egen identitet genom de val som denne gör i det sociala handlandet. Människan kan således vara precis vem den vill med denna valfrihet.

Ett annat viktigt begrepp i denna teori är kunskapskonstruktion. Kunskap är något som sker mellan människor genom olika möten och dagliga interaktioner i sociala sammanhang, detta innebär att kunskap konstrueras mellan människor i olika sociala sammanhang. Därav blir den sociala interaktionen och särskilt konstruktionen av språket av stort intresse då det är i dessa praktiker som denna delade kunskap konstrueras. En viktig aspekt av att se världen som en social konstruktion är att inneha en kritisk inställning till kunskap som självklar, då den både skapas och upprätthålls i sociala interaktioner, präglad av både kulturella och historiska faktorer (Burr, 2015). Kunskap och fakta kan inte ses som en färdig produkt utan är ett resultat av det konstruerande som ständigt pågår. Det är varken neutralt eller direkt överförbart, utan skapas utifrån ett speciellt sammanhang och ett givet syfte. Här är språkets sociala handling en bärande del i hur kunskap konstrueras (Holmberg, 2010).

Genom att sätta interaktionen som sker i vardagen som central för kunskapskonstruktion blir det självklart att språket är mer än ett sätt att uttrycka sig. Genom samtal och interaktion som tidigare beskrivet konstrueras världen och då blir språket en form av handling i detta. Sättet att förstå världen är inte att den är en objektiv verklighet utan det är med påverkan från människor både i nutid och dåtid. När en människa föds så blir den också en del av de konceptuella ramar och kategorier som finns och används av människor i den befintliga kulturen och omgivningen (Burr, 2015).

Som ovan nämnt i tidigare stycke är en bärande del av socialkonstruktionism att kritiskt granska den egna uppfattningen och antaganden om världen. En viktig del i det kritiska förhållningssättet handlar om att lyfta de olika kategoriseringarna som människan använder för att skapa en egen uppfattning om världen för att sedan reflektera kring huruvida detta verkligen är det enda rätta sättet. Det kan exemplifieras genom att visa hur män och kvinnor kategoriseras med könsindelningar och föreställningar om att detta skulle vara det enda rätta. Kategoriseringar av olika slag som bidrar till särskilda antaganden och normativa mönster är i stort behov av att ifrågasättas och omkonstrueras då det i sin tur kan bidra till nya föreställningar och uppfattningar om världen vi lever i. Det beskrivs att dessa uppfattningar många gånger benämns som oundvikliga och behjälpliga i att kunna se världen begriplig, men i själva verket är detta något som skulle kunna undvikas och omkonstrueras (Burr, 2015; Hacking, 2000).

3.1.1 Kritik mot socialkonstruktionism

Begreppet och dess användning kritiseras av Hacking (2000) som beskriver hur dess användande bidragit till att det nu inte är lika kraftfullt. Detta då det kommit liknelser vid hur olika arrangerade och sociala sammankomster skulle vara en social konstruktion. Hacking belyser dock att det är helt meningslöst att använda begreppet på det sättet. Socialkonstruktionism hänvisas att användas till det som oundvikligt konstrueras genom olika sociala företeelser. Här beskrivs en viktig del vara att se begreppets syfte som handlar om en ökad medvetenhet om vad som utgör samhällets sociala konstruktioner.

Även Allwood och Eriksson (2021) lyfter samma kritiska ingång mot socialkonstruktionism genom att beskriva kritikernas argument om realismen kontra den sociala konstruktionen. Kritikerna hävdar att om allt vore en social konstruktion skulle även fysiska ting vara detta, här lyfter författarna en stenmur som exempel. Kritikerna menar att utifrån realism så är inte stenmuren en social konstruktion då det är ett fysiskt existerande föremål och inte något icke-fysiskt som går att trampa rätt igenom. Detta exempel beskrivs också vara det bästa sättet att förstå socialkonstruktionism och missuppfattningen kring dess bärande ideologi. För någon som ser världen som sociala konstruktioner kan stenmuren vara ett bra exempel då den både kan stänga inne eller stänga ute, samt symbolisera någon form av skyddsbarriär eller spegla makt beroende på vilket perspektiv denna ses ur. En annan missuppfattning kopplat till detta är att sociala konstruktioner saknar fysiska egenskaper, vilket inte stämmer. Föremålets fysiska egenskaper är det som utgör såväl det önskade förhållningssättet som handlingarna vilket efterföljer föremålets fysiska konstruktion. Författarna poängterar att socialkonstruktionism inte handlar om att ifrågasätta ett föremål och dess fysiska egenskaper, utan snarare lyfta fram föremålets konstruktion och dess inverkan på individens verklighetsuppfattning, handlingar och värderingar.

En annan kritisk ingång som Allwood och Eriksson (2021) lyfter är att tillämpa socialkonstruktionistisk teori på dess egna beskrivningar. Exempelvis hur socialkonstruktionism förklarar olika företeelser i samhället genom att säga att det bara är en social konstruktion. Kritikerna betonar att med detta tillvägagångssätt så motsäger teorin den egna tesen genom att skylla olika fenomen på dess sociala konstruktion, där bland annat traditionella könsroller och dess förklaring som ”bara” en social konstruktion. Det kan då likställas med exemplet om stenmuren och dess felaktiga kritiska ingångar där det beskrivs att det ”bara” skulle vara att trampa igenom den, då gör sig socialkonstruktionismen skyldig till samma felaktiga kritik som realismen.

Socialkonstruktionismen i denna studie har ett syfte att synliggöra olika faktorer i förskolans verksamhet och hur dessa kan ha historisk, kulturell och social inverkan på normativa mönster och koppling till olika värderingar och ställningstaganden relaterat till estetiska uttrycksformer.

Vi tror att värderingarna som finns i samhället och innanför förskolans väggar har stark påverkan på förhållandet till de estetiska uttrycksformerna och dess plats i förskolan. Därmed är syftet med socialkonstruktionism som ingång inte att värdera något som dåligt eller bra, fysiskt eller socialt, utan snarare lyfta fram och diskutera olika perspektiv att se ett och samma fenomen utifrån.

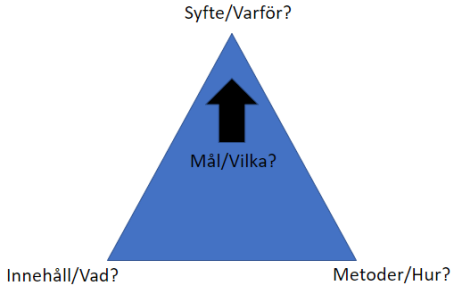
3.2 Didaktiska kunskapsfältet

Ordet didaktik betyder enligt Lindström och Pennlert (2019) undervisning och härstammar från antikens Grekland. Didaktiken illustreras av Lindström och Pennlert genom en modell av det didaktiska kunskapsfältet vilket innefattar vetenskaplig didaktik, vardagsdidaktik och lärardidaktik. Den vetenskapliga didaktiken vilar på en vetenskaplig grund och syftar till att generera kunskap om undervisning. Vardagsdidaktik innefattar den självlärda och spontana förmågan att undervisa någon annan. Lärardidaktik är den yrkesprofessionella didaktiken som både kan innefatta det som lärs genom undervisning och det som lärs i praktiskt arbete. I detta arbete används det didaktiska kunskapsfältet för att kunna identifiera vilken didaktik som används, när den används men också för att kunna skapa förståelse för och sätta ord på de olika kunskaper och färdigheter som framträder vid olika tillfällen.

3.2.1 Didaktikens centrala frågor

Lindström och Pennlert (2019) har tagit fram en översiktskarta som speglar det didaktiska fältet och dess centrala begrepp. Begreppen funktion i studien handlar om att utifrån frågorna vad, hur och varför implementera socialkonstruktionismen och dess kritiska förhållningssätt. Genom att använda socialkonstruktionism på detta sätt kan det synliggöra kulturella, sociala och historiska faktorer som bidrar till synen på undervisningens utformning i relation till frågorna.

- *Vad* handlar om vilket lärande som undervisningen ska leda till i form av kunskaper och personlig utvecklig vilket ska spegla dess innehåll. Syfte och mål är tydligt kopplat till val av innehåll och metod och bör verka tillsammans. Författarna beskriver att vadet också ska användas i analysarbetet till att reflektera över om undervisningen stämmer överens med det planerade innehållet. Det kan också användas till att reflektera över utvecklingsmöjligheter i undervisningsinnehållet.
- *Hur* fokuserar på valda metoder i planeringen av undervisningen, processerna som sker i undervisningen. Det ska även användas i analysen genom att inta ett framåtsyftande perspektiv som kan komma att påverka framtida upplägg i relation till vald metod för utformning.
- *Varför* innefattar syftet med den planerade undervisningen i relation till både utvalda mål och den metod som används. I varför-frågan bör ständigt syfte, mål, innehåll och metod ha en sammanhängande koppling till varandra (Lindström & Pennlert, 2019).



Figur 1: Egen ritning av Lindström och Pennlerts didaktiska översiktskarta (2019, s. 27)

3.2.2 Läroplansdidaktik

Läroplansdidaktiken omfattas av tre olika nivåer vilket enligt Lindström och Pennlert (2019) är formuleringsarena, transformeringsarena och realiseringsarena. Formuleringsarena är den beslutsfattande arenan för all utbildning och har det övergripande ansvaret för innehållet som de olika styrdokumenten presenterar. Dessa beslut utgörs av politiska diskussioner i relation till samhällets föränderliga klimat och nutida behov. Transformeringsarenan handlar utifrån didaktisk forskning om hur lärare tolkar läroplanen samt hur den transformeras till konkreta planer för undervisning och lärande. Realiseringsarenan är den praktiska nivån i mötet mellan läraren och den lärande. Här ligger intresset att studera vad som händer när läroplanen tolkas och konstrueras i den praktiska undervisningssituationen. Här beskrivs en viktig frågeställning att ha med sig som lärare vara att analysera vad eleverna lär sig samt vilka möjligheter de har till att påverka dess utformning och innehåll. Transformering och realisering hör samman med den beskrivning Wahlström (2016, 2019) gör av didaktikens praktiska perspektiv som handlar om hur läroplanen tolkas med hänsyn till elevernas lärande. Det beskrivs att läraren måste bära upp innehållet genom att göra det till sitt eget för att sedan återspegla det i sin undervisning.

Läroplansdidaktiken kommer i analysen av empirin fungera som ett stöd till didaktikens grundfrågor vad, hur och varför. Läroplansdidaktiken skapar möjlighet att lyfta blicken mot hur transformering och realisering av läroplanens (Lpfö18, 2018) skrivning om estetiska uttrycksformer beskrivs ske i praktiken.

4 Metod

I detta avsnitt presenteras valet av metod med tillhörande datainsamlingsverktyg och tillvägagångssätt. I metodavsnittet presenteras också aktionsforskningsprocessens genomförande samt analysmetod. Sedan följer en diskussion utifrån begreppen validitet, generaliserbarhet och reliabilitet och en diskussion kring forskaretik.

4.1 Val av metod

Utvecklingsarbetets design utgår från en kvalitativ ansats vilket handlar om att tolka och dra slutsatser i hänsyn till individens egna uppfattningar och beskrivningar av olika händelser och situationer, vilket blir centralt i ett praktikbaserat utvecklingsarbete. Eftersom syftet med arbetet handlar om att få kunskap om hur estetisk verksamhet utformas och praktiseras samt reflekteras och konstrueras i kollegiala samtal i ett utvecklingssyfte är känslor, tankar och resonemang viktiga delar för att möjliggöra kunskapskonstruktion (Eriksson Bajaras m.fl., 2013).

4.2 Intervjuer

För att en utveckling ska kunna vara möjlig och vidare leda till en förnyad kunskapskonstruktion är en viktig del att få en nulägesbild av de som är en del av verksamheten och bedriver undervisningen. Utifrån en socialkonstruktionistisk teori påverkas individen i samhället mycket av sin omgivning, samt av kulturella och historiskt påverkade normer som råder i samhället (Burr, 2015). I relation till detta blir den kvalitativa ansatsen och intervjufrågorna en viktig del i insamlandet av underlag då stor vikt läggs på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt. Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer, vilket innebar att vi som intervjuade utgick från en ram med bestämt tema som samtalet skulle beröra. Detta gjorde att respondenterna fritt kunde utforma sina svar utefter hur denne tolkade frågan. Huvudsyftet med en semistrukturerad intervju handlar om att nå respondenternas ståndpunkt vilket gjorde det okej att intervjun ändrade form under samtalets gång. Utformningen möjliggjorde utrymme för den individuella upplevelsen av vad som ansågs viktigt. De semistrukturerade intervjuerna tillät också oss utforma nya frågeställningar för att kunna följa upp svaren som framkom under tiden (Bryman, 2011). Kvalitativa intervjuer beskrivs främst vara för att fånga upp olika resonemang samt känslorna bakom dessa resonemang vilket också möjliggjordes då respondenterna i samtalen fick utrymme att utveckla sina tankar. Detta beskrivs i sin tur kunna generera ett innehållsrikt material att analysera (Barmark & Djurfeldt, 2020).

4.3 Kollegiala samtal

Aktionerna som genomförts i utvecklingsarbetet baserades på kollegialt lärande och samtal med ett workshopliknande format. De kollegiala samtalen planerades utefter analysen av det insamlade materialet med fokus på forskningsfrågorna och vidare utveckling. I Skolverkets (2022) modul som riktar sig till skolutveckling presenteras det vad ett kollegialt lärande i reflekterande samtal med kollegor är. Modulen lyfter samtalsledarens viktiga roll i hur samtalet kommer fungera. Där står det bland annat om hur ett gott samtalsklimat skapas genom att samtalsledaren har ansvaret att fördela talutrymme och skapa ett respekterande klimat där alla ges tid att både kunna göra sin röst hörd men samtidigt också lyssnar in andra. Rollen som ledare handlar också om en förmåga att fördjupa samtalen genom att vara aktiva under samtalet och ställa frågor samtidigt som både ämnet och lärandet ska vara i fokus. Här beskrivs det viktigt att bekräfta varje deltagare men också att kunna sammanfatta samtalets innehåll.

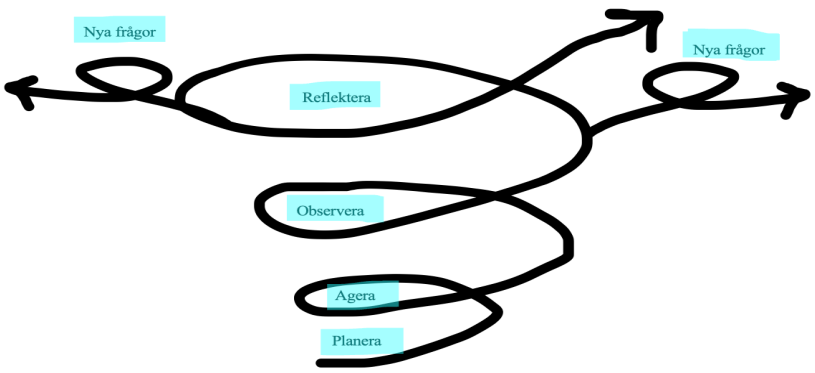
Ett bärande syfte med lärande samtal och pedagogisk handledning beskrivs vara att öppna upp för ett reflekterande över både tankar och handlingar i den pedagogiska verksamhetens vardagliga situationer. Utöver det är det också ett bra sätt för att ge förutsättningar för att både belysa och sätta ord på det egna handlandet och synliggöra individuella tankar genom att systematiskt dokumentera detta. En viktig del att ta hänsyn till är att som samtalsledare vara observant på plötslig tystnad, vilket kan uppkomma periodvis. Det kan tyda på en reflektiv process hos individen som består av ett samspel mellan yttre samtal med andra och inre samtal med sig själv i tankarna. Tystnaden kan därmed kännetecknа en inre reflektion och beskrivs vara en viktig del som inte ska avbrytas. Lärande samtal ska inte enbart ses som något isolerat, utan kan också bli ett förhållningssätt som skapar förutsättningar för ett fortskridande reflektionsarbete som främjar kollegialt lärande (Åsen Nordström, 2017). Under de kollegiala samtalen användes videoupptagningar för att vi i efterhand skulle kunna observera det egna förhållningssättet med syfte till förbättring. Här la vi stort fokus på deltagarnas talutrymme och den egna förmågan att skapa en delad uppmärksamhet.

4.4 Deltagande observation

Eftersom vi själva deltog i de kollegiala samtalen blev också deltagande observation en av de metoder som användes i utvecklingsarbetet. Den deltagande observationen syftade till ett observant förhållningssätt och möjligheten att tolka signaler och stämningar som uppstår i rummet. Videoupptagningen blev också ett behjälpligt verktyg i detta då vi kunde få syn på pedagogernas kroppsspråk och ickeverbala handlingar som en ljudinspelning inte hade kunnat fånga. Det beskrivs att metoden deltagande observation möjliggör ett bredare perspektiv på en händelse då personen som observerar själv deltar i situationen där ett visst fenomen uppstår. Metoden kan således generera en annan typ av information än vad som hade framkommit i exempelvis en klassisk intervju. Forskningsmetoden innebär att forskaren närmar sig en situation genom att observera och samtidigt för systematiska noteringar om processen för att exempelvis kunna förstå vissa normer, värderingar och strukturer som uppenbarar sig (Hellman & Hellman, 2020).

4.5 Aktionsforskning

Aktionsforskning används för att möjliggöra såväl utveckling som förändring med målet att öka kvaliteten i den befintliga verksamheten. Metoden kan liknas med en spiral med ett antal steg som ska symbolisera en ständigt pågående process där sista steget alltid är en grund för nya frågor (Nylund, m.fl., 2010). Nedan visas ett illustrativt exempel på aktionsforskningsspiralen.



Figur 2: Aktionsforskningsspiral, egen ritning efter McNiffs modell (2013, s.66)

Aktionsforskning i ett examensarbete innebär att kunna studera ur ett perspektiv som främjar elevers lärande samt lärarnas professionsutveckling. Samtidigt som aktionsforskning som yrkesverksam innebär en vilja att förbättra den egna praktiken genom ett kritiskt granskande förhållningssätt och perspektivtagande i syfte att sträva mot en utveckling (Rönnerman, 2020). Båda dessa perspektiv för aktionsforskning har koppling till den form av utveckling vi strävat efter att genomföra.

4.6 Urval och avgränsning

Eftersom studien baseras på ett utvecklingsarbete och syftar till att generera en utveckling på de befintliga arbetsplatserna så är urvalet begränsat till de förskolorna vi arbetar på.

Urvalsgrupp 1: Den ena förskolan hade en urvalsgrupp som bestod av ett helt arbetslag där det arbetar två barnskötare och en förskollärare. Anledningen till att vi utgick ifrån en avdelning var för att arbetslaget är relativt nytt vilket kan ge en stärkt sammanhållning. Barnskötarna på denna avdelning har ingen planering, då såg vi att aktionerna skulle kunna ge en möjlighet till en gemensam kunskapsbas och tid till att diskutera tillsammans.

Urvalgrupp 2: Den andra förskolan representerades av tre förskollärare från tre olika arbetslag. Anledningen till valet av tre förskollärare och dessutom en representant från varje avdelning i stället för endast ett arbetslag handlar om att skapa en utveckling som sträcker sig över avdelningsgränserna. Samtidigt som förskollärare också ska ha en fördjupad kunskap i relation till en barnskötare vilket kan leda till fördjupade diskussioner. Här var tanken också att en fördel kunde vara att ha en representant från varje arbetslag i syfte att deltagarna vågar vara mer öppna om normer som finns på den specifika avdelningen.

Namn (Fiktivt)	Ålder	Yrkestitel	Verksamma år i förskolan
Eva	27 år	Förskollärare	5 år som förskollärare, 2 år som barnskötare.
Johanna	35 år	Förskollärare	12 år som förskollärare.
Anja	50 år	Förskollärare	23 år som förskollärare.
Sofie	36 år	Förskollärare	3 år som förskollärare, 6 år som outbildad.
Berit	56 år	Barnskötare	20 år som barnskötare.
Anneli	62 år	Barnskötare	22 år som barnskötare.

Tabell 1: Tabell över deltagarurval

4.7 Bortfall

En av förskollärarna i urvalsgrupp två missade aktion två men visade ett genuint och stort intresse för att vilja komplettera denna frånvaro. Deltagaren fick ta del av ett förinspelat underlag av innehållet, samt möjlighet att skriftligt svara på de olika diskussionsfrågorna. Dock blev återkopplingen utebliven i slutändan.

I urvalsgrupp ett blev det också ett bortfall på aktion två då denna förskola hade mycket frånvaro vilket resulterade i att en pedagog fick lämna workshopen. Pedagogen fick i efterhand ta del av workshopens förinspelade Power Point samt reflektionsfrågor men ville inte ge en skriftlig återkoppling.

4.8 Studiens genomförande och aktionsforskningsprocessen

Första steget i processen genomfördes med hjälp av intervjuer för att generera material som skulle bli ett stöd i identifieringen av områden som har en förbättringspotential och skulle kunna

bli ett innehåll i kommande aktioner. Utvecklingsarbetets aktioner genomfördes med ett workshopinspirerat upplägg med videoupptagning som datainsamlingsmetod. Aktionerna följde samma struktur och upplägg på båda förskolorna för att göra mängden data hanterbar vid analysarbetet.

Process	Datum	Forum	Deltagare	Innehåll
Datainsamling	Vecka 6	Intervju	Förskola 1: tre pedagoger Förskola 2: tre pedagoger	Intervjufrågor
Analysarbete intervjuer	Vecka 6	Zoom	Sandra och Matilda	Planering av aktion ett
Aktion ett	Vecka 7	Workshop	Förskola 1: tre pedagoger Förskola 2: tre pedagoger	Lpfö18, forskning och teori, kollegiala samtal, praktiska exempel och övningar, utvärdering
Analysarbete aktion ett	Vecka 7	Zoom	Sandra och Matilda	Planering av aktion två
Aktion två	Vecka 8	Workshop	Förskola 1: tre pedagoger Förskola 2: två pedagoger	Reflektionsuppgift, forskning och teori, kollegiala samtal, praktiska exempel och övningar, utvärdering

Tabell 2: Schema över aktionsforskningsprocessens innehåll och genomförande

4.8.1 Analys av intervjuer

Något som blev framträdande i intervjusvaren var att det fanns en svårighet att skilja på vad en teori är och vad en praktik innefattar. Ingen av respondenterna i intervjuerna hade någon särskild teoretisk kunskap om estetiska uttrycksformer utan förklarade mer hur de arbetade med och i dessa i praktiska sammanhang. Däremot efterfrågades både teori som ett ramverk, samt teoretiska kunskaper om material och teknik. Pedagogerna uttryckte även att de ville basera sitt varför på en stadig grund. I intervjuerna framkom det också hur båda förskolorna hade ett brett pedagogiskt kapital, vilket vi också ville synliggöra i första aktionen genom en övning. Syftet med övningen handlade om att våga sätta ord på sin kunskap och kunna synliggöra sina egna styrkor, då det framkom i intervjuerna att självkänslan inom området för estetiska uttrycksformer var låg. Något som också uttrycktes återkommande i intervjuerna var viljan att skapa en samsyn inom området för estetiska uttrycksformer. Detta var något alla respondenterna ville utveckla men även beskrev som en stor utmaning.

4.8.2 Övergripande struktur av aktioner

Varje workshop började med presentation av innehåll och struktur. Deltagarna fick tillhandahålla ett skriftligt kompendium av workshopens innehåll för att enkelt kunna följa med, men också med syftet att kunna återanvända detta i sin undervisning. Varje workshop hade ett blandat innehåll som innefattade teori med efterföljande diskussionsfrågor samt vissa praktiska inslag. Varje tillfälle avslutades med utvärderingsfrågor som syftade till att få svar på deltagarnas upplevelse av innehållet.

4.8.3 Genomförande aktion ett

Aktion ett bestod av en presentation som berörde olika teoretiska ramverk kopplat till estetiska uttrycksformer i förskolan, forskning om estetiska uttrycksformer samt en avslutande del om tyst kunskap och pedagogiskt kapital. När det pedagogiska kapitalet diskuterades kom en efterföljande övning där deltagarna fick göra en mindmap med intressen och färdigheter som skulle kunna nyttjas när det kommer till estetiska uttrycksformer. Innan workshopen avslutades gjordes en muntlig utvärdering med frågorna:

- *Vad tar ni med er från dagens tillfälle?*

- *Vad har varit mest lärorikt?*
- *Vad skulle du vilja göra nästa tillfälle?*
- *Vad hade vi som workshopledare kunnat utveckla?*

För att motivera deltagarna till fortsatt reflektion även efter workshopen skickades tre reflektionsfrågor med deltagarna som vi återkopplade till i aktion två:

- *Vad kan ett huvudsyfte med estetiska uttrycksformer vara?*
- *Hur kan detta personifieras i den egna verksamheten/undervinsnigen och praktiken?*
- *Hur kan syftet bidra till en samsyn?*

4.8.3.1 Analys

Utifrån den första aktionen analyserade vi tillsammans den data som aktion ett genererat, vilket också blev det som låg till grund för aktion två. I de kollegiala samtalen framkom det önskemål om fördjupad kunskap inom det området där vi fått upplevelse av att kompetensen redan är som störst, vilket då gav skäl till aktion två och dess utformande. Vi har i planerandet av aktion två tagit hänsyn till pedagogernas önskemål samtidigt som vi också ville stärka kunskapen inom alla uttrycksformerna. Detta innebar att den andra aktionen inte bara innefattade pedagogernas önskemål om bildskapande, utan i stället kom att involvera alla uttrycksformerna inom estetik. I utvärderingen av aktionen beskrevs framgångsfaktorer som fördjupad teoretisk kunskap och tid för fördjupade diskussioner. Detta valde vi också att bygga vidare på i aktion två genom ytterligare fördjupning. Deltagarna visade alla en stor entusiasm och positiv inställning till de teoretiska ramverk vi valt ut, då detta var något de beskrev saknats innan. För att ta hänsyn till allas önskemål om fördjupning inom de olika områdena så sammanställdes ett kompendium med olika tips inom önskade områden. Detta eftersom tiden för workshopen inte räckte till att tillgodose allas olika önskemål, samtidigt som vi ville uppmuntra det fortsatta engagemanget till ny kunskap som tydligt visade sig hos deltagarna.

4.8.3.2 Förändring

En av respondenterna i utvärderingen önskade underlag på de teoretiska delarna inför nästa träff, vilket vi då valde att förändra. Syftet med att inte dela underlaget var att få en transparens i deltagarnas svar, men personen som uttryckte detta var passiv i diskussionerna, det kan då förklara denne persons önskemål. Innan dokumentet skickades ut undersöktes det om alla personer ville ha dokumentet innan och hänvisade till att detta kunde påverka möjliga ställningstaganden och transparensen i svaren under diskussionerna vilket gjorde att majoriteten avstod. När vi analyserat det egna förhållningssättet och vår roll att fördela samtalsutrymme och få alla aktiva har vi sett att alla inte är lika delaktiga i diskussionerna. Vid något tillfälle tilldelades talutrymmet genom att ställa frågan direkt till personen, det skapade till viss del en obekväm stämning. Utefter detta resonerade vi gällande vikten av att inte göra på detta sätt då det skapade onödig press och gjorde deltagarna osäkra. På en av förskolorna nekade en person till att bli filmad, vilket då försvårade analysarbetet av materialet. Detta var något vi lyfte under aktion två vilket då resulterade i ett nytt samtycke till videoupptagning.

4.8.4 Genomförande aktion två

Innehållet i aktion två genomfördes med återkoppling kring den föregående aktionens reflektionsfrågor och ett tilltaget utrymme för diskussion. Vidare fick deltagarna ta del av hur estetiska uttrycksformer kan bidra till en inkluderande undervisning samt fördjupning inom specifikt önskat teoretiskt ramverk. Sedan följde teoretiska delar inom varje specifik uttrycksform, där

vi även hade vissa praktiska inslag. Som avslutning och för att knyta ihop båda de kollegiala träffarna fick deltagarna utvärdera tillfällena genom dessa frågeställningar:

- *Vad anser du har varit mest utvecklande under dessa två tillfällen?*
- *Vilka didaktiska verktyg har workshoparna bidragit till?*
- *Har synen på estetiska uttrycksformer förändrats, och i så fall på vilket sätt?*
- *Har tillfällena bidraget till ett förändrande i kunskap, och i så fall på vilket sätt?*

4.9 Analysmetod

Vi har i denna studie använt oss av en kvalitativ innehållsanalys när vi bearbetat den data som projektet genererat. Bryman (2018) beskriver att genom denna typ av analys söker forskaren olika teman i empirin som materialet sedan kodas utifrån. Här beskrivs det också att tolkningen av dessa kodningar är det som blir grunden för den kvalitativa ansatsen men även materialets kontext. Nedan presenteras ett utdrag taget ur analystabellen som använts.

Meningsbärare	Kondensering	Kodning	Kategori	Tema
Nu börjar jag... och jag tänkte mycket på Reggio Emilia och de 100 språkligheterna, så ja. Det finns ju någon dikt som heter de här 100 språken, så den tänker jag mycket på. Att eftersom att vi har barn som inte har riktigt det talade språket så är ju det här också ett sätt att uttrycka sig. Så det tänkte jag mycket på. Ja, det är... Lite den här att... Barn ja, men barn har 100 språk. Har de rätt att använda alla de berövas?	Jag tänkte mycket på Reggio Emilia och de 100 språken, det finns ju någon dikt som heter de 100 språken så den tänker jag mycket på. Exempelvis hur barn beskrivs berövas 99 av dessa språk. Eftersom vi har barn som inte har det talade språket, så är ju estetiska uttrycksformer ett sätt att uttrycka sig	Möjlighet till kommunikation	Didaktikens varför	Syftet med undervisningen

Tabell 3: Exempel ur innehållsanalys

I vårt transkriberingsarbete har allt material inkluderats i kodningen då syftet varit att studera olika kunskapskonstruktioner som framträder utifrån studien vi genomfört. Vi började med att transkribera både ljudupptagningar och videoupptagningar ordagrant för att i analysarbetet alltid ha dessa i rätt kontext. Materialet lästes igenom flertalet gånger med både ljud och film som komplement, men också flertalet gånger utan för att kunna identifiera meningsbärande delar av texten. De meningsbärande enheterna beskrivs kunna utgöras av citat och stycken som hör samman i kontext- och innehållsmässigt. Vi valde ut delar ur empirin som kunde kopplas till syftet och de frågeställningar studien bygger på, vilket också gjorde att icke relevant material kunde sållas bort. När vi plockat ut citaten kondenserades dessa, vilket innebär att renskriva och korta av textinnehållet för att göra det lättare att hantera utan att påverka det centrala innehållet (Lundman & Hällgren Graneheim, 2017). De kondenserade citaten kodades och bildade olika kategorier som slutligen blev empiriska teman.

4.10 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Ur ett perspektiv rörande trovärdighet är detta en av de viktigaste delarna om en forskning ska få någon betydelse i både samhället och i ett forskarsammanhang. För att lyckas med sin forskning beskrivs det handla om att övertyga läsaren om att studien har en hög validitet. Detta innebär att läsaren ska kunna förlita sig på att studien har genomförts enligt forskarnas beskrivning och syfte (Svensson & Ahrne, 2019). Enligt Bryman (2018) handlar validiteten om hur något observeras, uppmäts eller identifieras i linje med det studien sägs ha syfte att studera. Syftet med denna studie har således inte varit att på förhand bestämma ett resultat som studien kommer uppnå, utan snarare att studien kommer generera någon form av resultat. Vi har under hela processen haft en transparens i utvecklingsprojektets olika steg, samt resonerat om hur vissa metodologiska vägval både förenklat och försvårat. Detta för att den som läser denna

forskning också ska kunna förstå och få en överskådlighet över varför just dessa resultat blivit framträdande och på vilka grunder.

Reliabilitet innebär en studies pålitlighet och huruvida ett resultat kan återspeglas och bli detsamma om studien utförs genom samma tillvägagångssätt av en ny forskare (Barmark & Djurfeldt, 2020) Detta benämns som extern reliabilitet och är något problematiskt att implementera på kvalitativ forskning (Bryman, 2018). Då vi utför en kvalitativ studie med en isolerad målgrupp kommer studiens resultat med största sannolikhet aldrig bli detsamma om denna utförs igen av nya forskare. Deltagarna har i sina svar på intervjuerna samt sina beskrivningar i de kollegiala samtalen dragit åt liknande håll, vilket kan betyda att en studie som utförs på samma sätt skulle kunna jämföras och visa på ett liknande mönster. Vi tror på så vis också att studiens resultat också är starkt påverkat av den relation vi har till deltagarna, vilket bidrog till ett öppet klimat. Därmed tror vi att samma studie fast med någon utomstående som forskare inte hade gett samma resultat.

Ovanstående diskussion går också in under generaliserbarhet, vilket handlar om möjligheten för ett resultat att kunna generaliseras. Generaliserbarhet innebär möjligheten att kunna dra samma allmänna slutsats genom liknande studier med ett annat urval eller i en annan miljö än den som studerats (Svensson & Ahrne, 2019). Generalisering är en av de kritiska punkter som lyfts fram i den kvalitativa forskningen då resultaten beskrivs vara beroende av den miljö dessa genereras i. Personerna som deltar i kvalitativa studier kan därmed inte anses som representanter för en hel population, utan ska resultatet som framkommer i dessa studier ska alltid ses i relation till teori och inte population, vilket benämns som en teoretisk generalisering (Bryman, 2018). Den teoretiska generaliseringen innebär en ständig återkoppling till de valda teoretiska begreppen i relation till observationen för att sedan kunna generalisera (Nyman, 2015). Vi ser att den studie vi utfört inte kan generaliseras då det som resultaten grundar sig i handlar om individers tolkningar, egna uppfattningar och de kunskapskonstruktioner som uppstår i de olika aktionerna. Men i relation till den teori vi valt kan möjligtvis samma mönster upprepas i liknande studier beroende på olika rådande samhällsnormer.

4.11 Etiska överväganden

I våra estiska överväganden tar vi hänsyn till den forskaretik som Vetenskapsrådet (2002) presenterar utifrån fyra forskningsetiska krav vilka är *informationskravet*, *konfidentialitetskravet*, *samtyckeskravet* och *nyttjandekravet*.

Informationskravet och *samtyckeskravet* i denna studie uppfylls genom att deltagarna innan studien utförs skrivit under ett samtycke i samband med information om studiens syfte och genomförande. För oss var det viktigt att deltagarna fick en god kännedom om studiens syfte vilket skulle kunna komma till att påverka möjlig motivation till att delta. Deltagarna informerades om att studien bygger på en frivillighet och att de när som helst under projektets gång hade en möjlighet att avbryta sin medverkan. Vi klargjorde också i detta skede tydligt att medverkandet i denna studie förblir anonymt vilket berör *konfidentialitetskravet*, det innebär att vi har avidentifierat alla deltagare i studien när resultatet skrivits fram. Sista kravet som är *nyttjandekravet* som innefattar hur vi behandlat den insamlade data som projektet genererat, vilket endast används till avsett syfte i detta forskningssammanhang och inget annat (Vetenskapsrådet, 2002). Vi har dock medvetengjort deltagarna om att arbetet kommer publiceras på Göteborgs Universitetsdatabas för fulltextpublicering.

Detta går också i linje med det Vetenskapsrådet (2017) beskriver som forskningsetiska kodexar. Det handlar bland annat att deltagarna i en forskningsprocess inte ska skadas eller kränkas. Det beskrivs också som en viktig del att det finns ett tydligt syfte med varför forskning inom området bedrivs. Detta hör också till kvalitetskravet där forskningen ska hålla sig sanningsenlig, vilket annars inte går i linje med de etiska och kvalitativa krav som finns när forskning bedrivs.

I All European Academics (2018) skrift *Den europeiska kodexen för forskningens integritet* lyfts fyra forskningsetiska principer som handlar om *respekt*, *ansvar*, *ärlighet* och *tillförlitlighet*. I arbetet ingår yrkesverksamma inom respektive arbetslag vilket också innefattar oss som utför utvecklingsarbetet. En etisk aspekt när en studie genomförs kan vara känslan av att bli granskad. Då denna studie inte har ett syfte att granska utan möjliggöra kunskapskonstruktion genom kollegiala sammanhang skapas en *respekt* mot deltagarna. Principen om *ansvar* går hand i hand med samtyckeskravet och informationskravet som handlar om samtycke innan genomförandet samt information om studiens mål och syfte. Studiens *ärlighet* handlar om den objektiva rollen som forskare, där vi i hela tiden förhållit oss så värderingsfritt möjligt till både tidigare forskning, insamlade data samt de tolkningar vi gör i analys- och resultatdelen. Detta innebär också att den data som presenteras är kontextbunden och alltid placeras in i ett sammanhang som förklaras i analysen, vilket är av *respekt* gentemot både deltagare och studiens *tillförlitlighet*. En annan viktig aspekt som rör *tillförlitlighet* handlar om huruvida något motsvarar verkligheten eller inte. Att använda flertalet verktyg för datainsamling är ett metodologiskt övervägande i syfte att öka validiteten, vilket Hellman och Hellman (2020) lyfter som positivt. Detta då en kombination av flera olika verktyg skapar en högre kvalitet.

5 Resultat och analys

Resultaten som vi lyfter är kategoriserade utifrån empiriska teman som framkommit i analyserna av den data som studien genererat och är framtagna för att få svar på studies syfte med tillhörande frågeställningar. Genom utgångspunkt i frågeställningarna har sju teman identifierats vilka är *teoretisk förankrad kunskap, tid för samtal, syftet med undervisningen, samsyn, vidgade perspektiv, estetikens status* och *förskollärarens ansvarsområde.*

5.1 Teoretiskt förankrad kunskap

Aktionerna har bidragit till att deltagarna uttryckligen upplever en större säkerhet gällande användandet av estetiska uttrycksformer i verksamhetens dagliga konstruktion. Vi ser en stor förändring i hur de beskriver och vill använda dessa gentemot början av utvecklingsarbetet. Vid starten när alla intervjuades svarade respondenterna samstämmigt att dessa inte har någon teoretisk kunskap mer än något enstaka inslag av färglära eller något de läst i skolan som de själva inte minns eller kan sätta ord på. Pedagogerna nämner ofta teoretisk kunskap som något de önskar och anser viktigt, vilket hör till den *vetenskapliga didaktiken* som Lindström och Pennlert (2019) beskriver. Under aktionerna har deltagarna konstruerat olika ramar och själva kategoriserat hur de skulle kunna använda teorierna i sin undervisning genom att sätta ord på detta.

> Jag skulle känna att det var skönt att man kommer överens om att man ska vila på dessa teorier och samtala i arbetslaget om att vi kanske under en vecka ska ha fokus på det divergenta lärandet. Sedan går vi vidare till något annat och fokuserar på det, men då blir det ju i alla fall något att vila sig på. Det blir liksom inte ett eget tyckande där någon säger: jag tycker att vi ska göra så här - Eva

Vi uppmärksammar också hur deltagarna beskriver att det känns mer okej att använda estetiska uttrycksformer mer kontinuerligt gentemot i början när de svarade i intervjuerna. Det visar att aktionerna bidragit till konstruktionen av ett klimat där det är okej att ständigt använda dessa i sin undervisning och utformning av verksamheten och att teorierna är en bidragande faktor till detta.

> Lärande om är ju också jätteviktigt, att exempelvis fokusera på något som man tillsammans kommer överens om och sedan verkligen försöker. Sedan att typ att kunna ta en planering och träna på gitarr, att jag kan visa mina kollegor hur man tar ett ackord. Detta gör ju att det blir mer okej att göra det på en arbetslagsplanering, man får ju liksom ord på det - Johanna

Således har aktionerna bidragit till en ökad säkerhet där pedagogerna beskriver att de nu känner att det skulle vara okej att använda en planering åt praktiska övningar och inte bara användas till organisatoriska uppgifterna.

5.2 Tid för samtal

Under aktionerna har en av projektets största framgångsfaktorer lyfts som tid för diskussion tillsammans med andra. Detta är något som båda förskolorna beskriver att de saknar då tiden sällan räcker till för att skapa kvalitativa, fördjupade diskussioner. Ett resultat som blivit framträdande i relation till tid för samtal handlar om att pedagogerna i slutet av projektet upplevdes mer samstämmiga än i början av projektet. Det visar att det konstruerats en början till ett gemensamt förhållningssätt då det var delade åsikter kring vad som varje person ansåg viktigt i början av projektet.

> Jag skulle vilja fortsätta alltså med diskussioner, just för att jag tycker det gett mig så mycket. Det skapar också möjlighet att dela med sig och komma fram till vad man skulle kunna göra - Eva

> Detta får mig att växa så mycket, för jag kan känna mig lite ensam ibland. Mina kollegor är jätteduktiga, men nivåerna på diskussionerna, det går inte ens att jämföra med detta vi gjort idag - Johanna

Vidare beskriver en grupp i projektet att tiden i dagsläget inte räcker till för diskussion, då denna person knappt hinner planera sina aktiviteter. På denna förskola har barnskötarna ingen planering, detta bidrog också till ett hårdare klimat i diskussionerna då det i början saknades samsyn. Här upplever vi att det finns det en hierarkisk konstruktion mellan barnskötare och förskollärare, där ansvaret inte är tydligt uttalat vilket också deltagarna ger upplevelsen av.

> Vi barnskötare ska göra allt spontant, men det är som det är. Samtidigt har vi ju också utvecklingssamtal, så den minsta lilla tiden man får är ju när barnen sover. Och det är ju då vi ska planera, vi måste ju göra det. Det är sällan alla barn sover, utan någon börjar gråta och väcka någon annan, det kräver personal. Jag har pratat med rektor om detta, som i dagsläget har svårt att få in förskollärarnas planering och detta är ju vad som prioriteras, då blir det ju svårt för oss barnskötare - Anneli

Detta arbetslag kunde under de kollegiala samtalen också komma fram till gemensamma lösningar genom att beskriva hur de kunde konstruera undervisningen, exempelvis att fördela tydliga ansvarsområden som kan underlätta i arbetet med estetiska uttrycksformer. En lösning som konstruerades handlade till en början om att utnyttja varandras styrkor för att kunna organisera estetiska uttrycksformer i undervisningen. Här fanns också en prestigelöshet där alla inte behöver vara bäst på allt utan det viktigaste handlade om barnens rätt att få ta del av dessa. Dock problematiserades detta vidare och kom att handla om uppdraget och vad som händer om en person bara ägnar sig åt exempelvis bildskapande och sedan byter arbetsplats eller försvinner. Här blev kontentan att det var viktigt att kunna erbjuda barnen estetiska uttrycksformer oavsett personliga preferenser, vilket blev en tydlig omkonstruktion av synen på ansvaret.

> Jag känner ju verkligen att jag skulle vilja fortsätta med detta. Även om jag inte vet hur det ska gå till rent verksamhetsmässigt. Men jag skulle verkligen vilja fortsätta och sedan ha en uppföljning, kanske dela med sig om hur man börjat med det i sin verksamhet. Vad och hur, sen kan man inte börja med allt, men kanske berätta hur olika delar som belysts och träder fram av det vi lärt oss. Jag vill inte att det stannar här i det här rummet bara - Johanna

I slutet av projektets sista aktion uttryckte alla deltagare att de gärna skulle fortsätta att arbeta med upplägget utöver projektets aktioner då deltagarna beskriver att tiden för kollegiala samtalsforum saknas i relation till hur mycket det faktiskt ger. Vi ser att aktionerna och dess upplägg har varit lyckat då deltagarna gärna önskar att fortsätta med detta även efter utvecklingsprojektets avslut. Ett resultat som blir framträdande handlar om hur tid för samtal är en framgångsfaktor i relation till breddade perspektiv, fördjupad kunskap och samsyn.

5.3 Syftet med undervisningen

Deltagarna lyfte frekvent syfte som en viktig del i undervisningen och beskriver att deras egen lust försvinner när syftet inte är tydligt uttalat. Vi ser att aktionerna har bidragit till en ökad självinsikt och även kritiskt våga reflektera syftet med undervisningen, vilket kan relateras till det Lindström och Pennlert (2019) beskriver om *vetenskaplig didaktik* och hur undervisningen ska vila på en vetenskaplig grund. Särskilt med tanke på hur en av pedagogerna ifrågasätter hur vissa saker görs utan vidare eftertanke.

> Varför ska vi pyssla påsk grejer. Kan det kanske vara för att du har med dig erfarenheter från när du gick i skolan att man skulle ta hem någon liten kyckling. Men nu känner jag mer, vad är det egentligen för syfte? - Eva

Vidare samtalades det mycket om de vuxnas maktövertag i olika situationer på förskolan, vilket relaterades mycket till syftet och den didaktiska frågan om *varför*. Här kom pedagogerna gemensamt fram till att *realiseringen* av läroplanen (Lpfö18, 2018) måste ge utrymme för barnens egna initiativ och intressen vilket inte alltid överensstämmer med hur det ser ut i dagsläget. Här kom diskussionerna in på läroplanens delar, bland annat samlingskulturen och hur denna identitet sitter i förskolans väggar, samlingen som ett måste. Dock reflekteras det kritiskt vidare om att samling inte står som ett måste i läroplanen, och hur undervisningen i stället kan konstrueras för att nå alla barnen i barngruppen. Resultatet visar hur *realiseringen* av läroplanen är öppet för tolkning, men genom en tydlig koppling till läroplanen och ett genomarbetat syfte kan undervisningen bli kvalitativ. Samtidigt som undervisningen alltid i ett kvalitativt syfte ska utvärderas och omkonstrueras med fokus på hur elevernas engagemang och intressen används för att bidra till lärande och personlig utveckling (Wahlström 2016, 2019).

> Fokuset hamnar ofta på det som inte fungerar, exempelvis att ingen lyssnar och alla går i väg. Att fokuset alltid hamnar på de som inte vill delta. Och kan man då i stället fråga sig varför barnen inte vill vara med? Kanske fokus bör ligga på att göra det som du planerat för, med de som visar ett intresse för det och sedan utvärdera varför de andra barnen inte fångades och hur man kan utveckla det vidare efter det. Fastnade de för något annat kanske det också ska vara innehållet nästa tillfälle. Det drabbar ju båda parterna när fokus blir felriktat, dels barnen som vill vara med, som bara får sitta och vänta ut konflikterna som sker när vissa barn inte har ett intresse. Och de barnen som inte vill vara med blir nästan tvingade och fasthållna. Vad är det för syfte då egentligen? - Eva

I utvecklingsprojektets sista aktion lyfter majoriteten av pedagogerna att de fått fördjupad kunskap i relation till didaktikens centrala frågor *vad*, *hur* och *varför* vilket vi ser är en viktig del i undervisningens konstruktion. Dessa frågor beskriver pedagogerna är viktiga att ständigt reflektera utifrån med kritiskt och framåtsyftande perspektiv. Här ser vi att forskningen bidragit till det kritiska perspektivet genom nya konstruktioner som möjliggör fler sätt att se ett fenomen utifrån.

> Sen tror jag också det Eva säger med syfte, det är ingenting som vi diskuterar ifall, utan vi bestämmer en aktivitet. Vi reflekterar aldrig över och sätter ord på "hur tänker du? Hur ska barnen få göra? Ska de få ta materialet själv, ska de verkligen vara vuxenstyrt eller hur gör vi?" Det har vi aldrig reflekterat över. Så med denna kunskap känner jag att våra planeringar skulle bli mer effektiva, exempelvis att vi pratar mer om vad som hände i stället för att vi bara släpper det, exempelvis "nu har vi gjort detta, nu går vi vidare". Det är liksom aldrig på tal om att diskutera hur det gick, vad sa barnen och hur kan vi gå vidare. Så där känner jag att det behöver vi jobba på - Johanna

> Att vi ska undervisa barnen, samtidigt är inte syftet att kontrollera vad barnen lärt sig men att ändå utvärdera vad vi erbjudit barnen, det är väl det då. På ett sätt kanske inte vad barnen ska lära sig utan vad vi vill erbjuda för kunskapsinhämtning. Förstår ni? - Anja

Det har också bidragit till ett omkonstruerat förhållningssätt genom ett stärkt syfte med förankring i både teori och forskning, vilket hör samman med den *vetenskapliga didaktiken* som Lindström och Pennlert (2019) beskriver. I början av intervjuerna beskrev flertalet av respondenterna att de arbetar med dans och bildskapande, men med djupare reflektioner framkom det att barnen ofta lämnades själva i aktiviteterna. Aktionerna har resulterat i en stärkt syn gällande hur dessa aktiviteterna kräver vuxennärvaro vilket inte var något som lyftes innan. Konstruktionen som framträder blir en förändrad syn på den vuxnes roll i barnens estetiska aktiviteter och ett kritiskt förhållningssätt mot tidigare förgivettaganden om att barnen skulle kunna lämnas ensamma i dessa aktiviteter.

> Men just detta med syftet, att man verkligen ska reflektera över varför man gör saker. Och jag har verkligen tagit till mig det här med att inte lämna barnen ensamma i olika skapandeaktiviteter, för det är lika viktigt med en närvaro där genom att både benämna saker och stötta barnen i detta - Johanna

Utvecklingsprojektet som helhet har bidragit till att pedagogerna själva kunnat tillsammans konstruera ett huvudsyfte kopplat till estetiska uttrycksformer, samt beskrivit hur detta kan öka barnens möjlighet till delaktighet i förskolan. Det pedagogerna landade i handlade om barnens rätt till kommunikation och möjligheten att använda alla sina språk vilket estetiska uttrycksformer möjliggör.

> Jag tänkte mycket på Reggio Emilia och de 100 språken, det finns ju någon dikt som heter de 100 språken så den tänker jag mycket på. Exempelvis hur barn beskrivs berövas 99 av dessa språk. Eftersom vi har barn som inte har det talade språket, så är ju estetiska uttrycksformer ett sätt att uttrycka sig - Johanna

> Barn har 100 språk. Och det är ju ska dom få tillgång till, så många språk som möjligt. För dom barn som är väldigt intresserad av att måla till exempel, är ju det ett behov de har, exempelvis hur de då vill göra detta hela tiden - Anja

Vi ser en klar förändring i synen på hur barn kommunicerar från början av projektet fram till sista aktionens utvärdering, detta då flertalet av pedagogerna satte ord på hur verksamheten kan konstrueras för att skapa möjligheter till alternativa kommunikationsvägar. Exempelvis genom att alltid ha material för estetisk verksamhet tillgängligt för barnen så barnen inte berövas möjligheten att kommunicera. Resultatet visar hur aktionerna bidragit till reflektion kring och insikt om hur estetiska uttrycksformer både kan utformas och praktiseras, vilket hör samman med både *transformering* och *realisering* av läroplanen (Lpfö18, 2018). Bland annat med fokus på utformningen av undervisningen, vuxnes roll i aktiviteterna men också med ett syfte kopplat till barnens rättigheter.

5.4 Samsyn

Något ständigt återkommande under såväl intervjuer som utvecklingsprojektets aktioner handlade om samsyn i arbetet med estetiska uttrycksformer, men även samsyn kopplat till allt pedagogerna gör på förskolan vilket de också poängterar att innefatta värdegrundsfrågor. Samsynen beskrivs ofta som ett hinder då pedagogerna upplever det svårt att organisera detta utan att det drar åt olika håll gällande egna åsikter och värderingar. På den ena förskolan där deltagarna innefattade en representant från tre olika arbetslag beskrevs det att aktionerna bidragit till konstruktion av en gemensam samsyn i forumet men en större utmaning att utveckla vidare i sina arbetslag.

> Ja men det känns skönt att vi har ungefär samma tankesätt nu, om att det kan vara så fritt. Alla kanske inte har det tankesättet, vi måste hjälpas åt med att samtala och stötta varandra i hela huset så vi kan skapa ett gemensamt förhållningssätt. - Sofie

På förskolan där ett helt arbetslag var deltagande i aktionerna kom det till uttryck att samsynen är väldigt viktig, men genom fördjupade diskussioner visade det sig att samsyn saknades helt då åsikterna var väldigt delade. Då det här arbetslaget är väldigt nytt ser vi att samsynen är något som tillsammans kan behövas diskuteras för att sedan gemensamt konstrueras. Aktionerna har således i detta arbetslag bidragit till att pedagogerna dragit uppmärksamhet mot att förhållningssättet inte är gemensamt, samtidigt som de i slutet uttrycker en vilja att förändra det. Med fokus på de didaktiska frågorna och den påfyllda kunskapen beskriver båda arbetslagen att arbetet mot en samsyn kommer underlättas med stöd i innehållet från aktionerna.

> Om man inte har en samsyn, det blir ju inte likvärdigt för alla barn i hela barngruppen. Om jag har ett förhållningssätt och kanske fokuserar eller jobbar efter, så kanske en annan grupp har någon som anser att ”nu ska vi göra en fin teckning” då får ju inte barnen samma förutsättningar, vilket också blir fel. Sen behöver man inte göra exakt lika, men ändå ha ungefär samma förhållningssätt. Annars blir det ju inte likvärdigt för alla i barngruppen, utan det blir väldigt spretigt - Eva

Samsynen beskrivs också som något väldigt komplext och omfattande av var och en av deltagarna. Det framkommer dock i de kollegiala samtalen hur arbetet med att skapa en samsyn kan underlättas då det i aktionerna skapades ett samlärande där pedagogerna delade gemensamma strategier och kunde stötta upp varandra. Dessa diskussioner vidgades till att handla om samsyn i relation till en likvärdig förskola och vikten av allas engagemang.

> Och att alla är med på tåget. Inte att det kanske är tre som intar detta förhållningssätt och när de inte är på plats kommer uttryck som “man får inte kladda, du får inte göra så, du får inte gå in där”. Det måste liksom vara en samsyn i hela huset - Johanna

Vi ser att aktionerna bidragit till en djupare reflektion kring uppdragets komplexitet och hur såväl egna värderingar som intressen kan vara ett hinder för både vuxna och barn, detta då det påverkar både *transformeringen* och *realiseringen* av läroplanens mål (Lpfö18, 2018). Här ser vi att forum för kollegiala samtal är en viktig del när det handlar om att skapa en gemensam identitet då identiteten enligt socialkonstruktionism ska ses som kontextbunden och påverkas av befintliga kontexter.

5.5 Vidgade perspektiv

Aktionerna har skapat utrymme till fördjupade diskussioner gällande ett självkritiskt förhållningssätt, estetiska uttrycksformer och dess plats i befintliga verksamheter samt hur de estetiska uttrycksformerna kan praktiseras genom ett vidgat perspektiv. Några av respondenterna sa i sin intervju att vissa estetiska uttrycksformer både är resurskrävande och komplexa och har därför gjort ett val att undvika dessa. Vissa saker såsom att spela musik och sjunga beskrivs också som otänkbart för att dessa förknippas med att bli bedömd. I slutet av projektet beskriver pedagogerna estetiska uttrycksformer på ett helt annat sätt då synen på dess komplexitet har förändrats genom aktionernas olika delar. Detta hör till de olika kategoriseringarna människan gör för att uppfatta världen som mer begriplig, exempelvis hur något kategoriseras som pinsamt och något annat som mindre pinsamt.

> Jag hade inte tänkt drama så simpelt som denna övning, utan större. Och det är en anledning till att jag faktiskt tagit avstånd från. Sedan tänker jag också för barn som inte har språket som du sa, vi har ju dom som inte alls har språket, men de kan vara med när vi använder gestaltande med kroppen och ljud. Barnen kanske kan ta upp en bild på äpplen, och koppla hur det låter när man äter ett äpple och vilja vara med genom denna association - Johanna

> Och ur en pedagogs egen synpunkt, denna övning är ju inte alls det som många kan tycka är obekväma med, exempelvis att hålla en teater där allt fokus är på mig och alla ska analysera vad jag gör. Detta är ju något som utförs tillsammans och det blir inte fokus på den enskilda individen, vilket inte blir lika obekvämt - Eva

Deltagarna beskriver också att aktionerna som helhet varit utvecklande både ur ett professionsperspektiv och på det individuella planet. Vidgade perspektiv i form av självkännedom och kunna vara öppen för att se sina egna kunskapsluckor är något som blivit framträdande i peda-

gogernas egna beskrivningar. Vi ser att detta också leder till en omkonstruktion av den individuella yrkesidentiteten samtidigt som det också hjälper pedagogerna sätta ord på det som redan görs.

> Jag tycker att det är jättespännande, alltså att man, som jag sa innan görs så många saker på rutin, och när man nu efter detta har jag fått en annan syn på det. Wow, det är verkligen intressant - Anneli

> Alltså för mig, jag har lärt mig nya begrepp som jag vill fördjupa mig i, vilket bidragit att det utvecklar mig som pedagog och människa. Samtligt har jag upptäck mina brister i vissa delar det gäller skapandet - Berit

Något som också vidgats under projektets gång handlar om att våga inta ett kritiskt förhållningssätt både gentemot sig själv, samt gentemot sina kollegor. Pedagogerna beskriver att kritik sätter i gång viktiga processer som för kvaliteten i verksamheten framåt och inte ska ses som något negativt. Dock är det enligt pedagogerna också ett känsligt område, vilket också märktes på förskolan där alla var från samma arbetslag. I gruppen där det var tre förskollärare från varje avdelning blev de kritiska ingångarna väldigt centrala i alla diskussioner och klimatet upplevdes som väldigt högt i tak. Detta skulle kunna förstås utifrån att det skapas en distans från relationerna i arbetslaget då det inte fanns någon rädsla att såra någon. I denna gruppkonstruktion ser vi att de både vågade ifrågasätta sig själva samt sina kollegor i respektive arbetslag.

> Jag tänker att det är så viktigt att reflektera i arbetslagen om sitt förhållningssätt och båga ifrågasätta utan att någon ska ta det personligt. Att om du gör något tokigt, eller om jag ser något som jag funderar över och sedan väljer att fråga handlar ju inte om att jag ogillar dig som person. Om någon frågar mig, hur tänkte du där? Så skapar det ju en process i mitt huvud vilket öppnar upp för nya sätt att se saker, för båda parterna. Annars kanske jag går och blir irriterad i stället. Men även kunna reflektera och ifrågasätta sig eget förhållningssätt - Eva

> Det krävs ju lite av en att vara självkritisk, alla vi här är ju väldigt bra på det. Men jag tror och tänker att vissa skulle nog ha svårt att inse att arbetet med musik är obefintligt, och kanske hänvisa till en sångsamling i höstas. Det är liksom grunden, att våga ifrågasätta sig själv, och verksamheten för att en förändring ska kunna ske - Johanna

Något annat som lyftes frekvent i en av samtalsgrupperna var begreppen produkt och process. I början av utvecklingsarbetet uttryckte sig alla tre pedagogerna att ett skapande aldrig någonsin får bli någon form av produkt. I sista aktionen valde vi att sätta det i ett större perspektiv och relatera detta till en studie om barns bildskapande i förskolan där författaren diskuterade dessa två begrepp. Genom insikterna från forskningen och fördjupade diskussioner visade det sig att produkt hade en personlig koppling till prestation, vilket då kan kopplas till samhällets kulturella och historiska normer om vad som anses vara rätt och fel eller fint och fult. Produkt och process blir då ett sätt att kategorisera, vilket i sin tur bidragit till ett normativt mönster där produkt är något dåligt.

> Om jag tänker lite som det du sa, att alltså det blir ju alltid någonting av det man gör även om man bara målar. Men det blir någonting på ett papper till exempel, i stället för en produkt så kanske man lär tänka vad syftet är med det. Kanske huvudsyftet var att blanda färg eller hantera en pensel. Nu går jag tillbaka till målar kursen igen och vi målade landskap. Min syster blev inte alls nöjd med det hon hade gjort, men då sa kursledaren att hon skulle tänka på att detta är en teckning där du provat dig fram i färgblandningar och tränat teknik. Det kanske blir produkten av processen i ett sådant här sammanhang. Och synen på produkt som felaktigt är ju för att det kopplas till något fint. Något helt och rent typ - Eva

Ur diskussionerna konstruerades ett nytt perspektiv på begreppet produkt och pedagogerna i detta arbetslag kunde sedan sätta ord på hur en produkt kan vara något positivt genom ett ifrågasättande av dessa kategoriseringar.

5.6 Estetikens status

I början av utvecklingsprojektet uttryckte några av deltagarna att estetiska uttrycksformer är flummigt och oftast sker som en pausaktivitet i väntan på något annat. Förskollärarna som var med i utvecklingsprojektet lyfte alla fram hur estetiska uttrycksformer inte fått särskilt stort utrymme i den utbildningen de genomgått vilket vi tror kan vara en anledning till dess plats i undervisningen på dessa förskolor.

> Men jag tänker också att just den här teoretiska kunskapen du pratar om, att man kanske ska lägga till lite av den, så att man faktiskt får det också. För när jag gick förskollärarprogrammet så fick vi massa information, men inga källor som jag kunnat ta med mig. Det var mest att vi spelade gitarr och lekte. Men det var ingen undervisning om varför, utan det skulle bara vara roligt. Men syftet var där väldigt oklart, medan i andra ämnen så var det väldigt teoretiskt. Jag tror verkligen det skulle kunna vara någonting som kan ge det lite mer status - Johanna

Under dessa samtal uttryckte pedagogerna hur statusen kan höjas genom att ändra synen på estetiska uttrycksformer som en mellanrumsaktivitet.

> Jag tänker att estetiska uttrycksformer har en speciell status i vardagen, det kan exempelvis användas som ett tidsfördriv i väntan på något annat. Exempelvis "nu lyssnar vi på musik och dansar lite för att fylla mellanrummet innan vi ska gå ut." Eller "Ja du orkar inte sitta med vid lunchen, så du får pennor och papper". Alltså om man jämför med annat så säger vi ju inte "ja du kan sitta här och göra lite matematik innan". Det blir ju inte samma, det är också det här med status. Lite att man tänker, det blir som det blir med det här. Och gällande osäkerheten, vi hade bara en kurs när jag läste till förskollärare under hela utbildningen vilket var lite drama och skapande. Jag tänker om man jämför med din utbildning så är det ju ingenting - Eva

Något som också lyftes i relation till status handlade om hierarkin mellan praktiska ämnen gentemot de teoretiska ämnen som finns i läroplanen (Lpfö18, 2018). Här beskrev flera av förskollärarna att de valt bort estetiska uttrycksformer då det finns andra ämnen vars status är högre. Detta hör till det *praktiska perspektivet* av didaktiken som berör hur läroplanen tolkas med hänsyn till elevernas lärande (Wahlström, 2016, 2019). Pedagogernas tolkning verkar här tendera åt att prioritera andra ämnen som högre.

> Men jag tycker verkligen det är jättesvårt, för det finns ju hur många ämnen som helst. Och om man då fokuserar på ett ämne, kanske man tappar det andra. Hela yrket är så komplext. För jag vill ju arbeta jättemycket med estetiska uttrycksformer, men det är alltid något annat som ska göras. Och sedan att allt ska vävas ihop och det är ju det som gör det så svårt. Jag tänker också på den här statusen du lyfter. Jag känner att detta har bidragit till en höjd status och hur jag känner att det ska in i arbetet. Man behöver belysa ämnen för att för att kunna höja dem. Man vet med sig att dessa är viktiga, men så är det tusen andra saker som kommer emellan. Men jag tycker verkligen det är jättesvårt, för det finns ju hur många ämnen som helst. Och om man då fokuserar på ett ämne, kanske man tappar det andra. Hela yrket är så komplext. För jag vill ju arbeta jättemycket med estetiska uttrycksformer, men det är alltid något annat som ska göras. Och sedan att allt ska vävas ihop och det är ju det som gör det så svårt - Johanna

Några av pedagogerna beskriver också att kvalitetsdokumenten som används inte belyser estetiska uttrycksformer på samma sätt som exempelvis matematik eller teknik. Vi tror att en bidragande orsak till att dessa många gånger väljs bort handlar om ledningens styrning där sällan estetiska uttrycksformer står i prioritet, vilket till viss del hör samman med *formuleringsarenan*.

> Det är mer våra målplaner jag blir stressad över att hinna fylla i. Man ska fylla i och se tydliga resultat. Och för mig kanske det är svårt att se ett resultat av att sjunga. Det är ju betydligt enklare vid typ ett experiment, hur de testar själva och ställer frågor kring ämnet. Fast det är klart att man kan se resultat av estetiska uttrycksformer också, genom deras vilja till deltagande eller hur de hanterar olika instrument - Johanna

> Det har ju varit ganska mycket digitalt också ju. Det känns väl kanske som att det är ju ganska hög status med just IKT och de estetiska uttrycksformerna har kanske inte det på samma sätt längre - Anja

I utvärderingen hade vi en fråga som syftade till förändrandet av synen och upplevelsen kring estetiska uttrycksformer i förskolan. Här lyftes dess status fram som något förändrat genom aktionerna pedagogerna fått tagit del av.

> Att det inte behöver vara så stort och så svårt. Allt behöver inte detaljplaneras, utan man kan bara börja någonstans, och sedan reflektera gällande hur, vad och varför. Exempelvis hur drama kan vara något litet, att musik kan ske i leken. Så det är ju något som förändrats. Och just det här att alla läroplanens delar är viktiga, så dess status kan man väl säga - Johanna

> Ja men lite som jag uttryckte i min intervju, att jag vill mycket, men jag vet inte hur, och sedan inte heller varför. Så det är ju något som förändrats. Jag känner att jag fått ett svar på varför i min vad fråga. Och detta stärker också mig i min yrkesroll, att våga ta tag i det. Det handlar inte om att jag tycker om bild personligt, så det resulterar i att jag ska ha det i barngruppen. Det finns ju mycket forskning här som visar att vi SKA och varför vi ska, jag känner mig stärkt, jag vill mer nu - Eva

Vi tolkar detta som att en viktig del i synen på ett ämne handlar om bakgrundskunskap kring den didaktiska frågan *varför*, för att sedan kunna *realisera* det i praktiken och analysera det med ett framåtsyftande perspektiv. Således har aktionerna bidragit till höjd status och didaktiska redskap att kunna använda i sin yrkesroll och en vilja att fortsätta utvecklas.

5.7 Förskollärarens ansvarsområde

Det sista temat vi identifierat utgörs av förskollärarens ansvarsområde i att leda arbetslaget och i kvaliteten av undervisningen. Det framkommer i projektets aktioner att en större utmaning handlar om både *transformeringen* av läroplanen (Lpfö18, 2018) och skapa en samsyn kring detta och när denna samsyn inte finns tolkar vi det som att förskollärarna upplever att *realiseringen* av läroplanens mål i praktiken försvåras.

> Och att alla är med på tåget. Inte att det kanske är tre som intar detta förhållningssätt och när de inte är på plats kommer uttryck som "man får inte kladda, du får inte göra så, du får inte gå in där". Det måste liksom vara en samsyn i hela huset - Johanna

En annan utmaning som en av förskollärarna beskriver handlar om ensamheten i att leda arbetslaget utan stöttning. Denna person drar paralleller till när undervisnings begreppet lyftes i läroplanen (Lpfö18, 2018) och ansvaret som kom med detta. Förskolläraren uttrycker att när undervisningen blev ett måste kom det också med en stor press och en känsla av att bli utelämnad utan stöttning. Här kan vi utläsa att förskolläraren känner ett stort ansvar gentemot det som står i läroplanen.

> Jag tycker väl att sedan det här kom med undervisning i förskolan så har vi ju ändå efterfrågat att vi skulle vilja ha någon typ av diskussion, då när man liksom ska jobba för att få in det. Men då har vi ju inte haft det och ändå ska man göra det. Det kanske hade underlättat om man hade gått igenom det ordentligt och grotta ner sig i det - Anja

Vidare beskriver förskollärarna i projektet att de känner en ständig press över att få alla kollegorna delaktiga i det gemensamma arbetet och förstå vikten av att arbeta tillsammans. Då flera av deltagarna i projektet har sin undervisning i mindre grupper reflekteras det över huruvida förskolan blir likvärdig när alla gör och tänker helt olika. När detta uppdrag inte går som förskollärarna önskar känner de sig misslyckade. Här kan det då handla om att pedagogerna har olika konstruktioner av *vardagsdidaktik*, vilket innefattar den spontana och självlärda förmågan att undervisa någon annan (Lindström & Pennlert, 2019). Förskollärarna beskriver att det är tufft att skapa en gemensam yrkesprofessionell didaktik där alla besitter konsten att undervisa i praktiken, vilket Lindström och Pennlert (2019) benämner som *lärardidaktiken*.

> Jag kan också tycka det är svårt när vissa kollegor inte känner sig bekväma att vara själv med barnen i en mindre grupp. Själv tycker jag det är skönast att vara själv då man kan köra på med det man tänkt sig, men jag märker att alla inte är bekväm med det. Och jag kan tycka det blir jobbigt att hela tiden säga till andra "nu måste ni dela er" eller "vad gör ni i era grupper?" för det märks ju att det är rörigt. Och då går mina tankar igång gällande likvärdighet. Ska det verkligen spela någon roll vilken grupp barnen är i när det kommer till kvalitetsaspekten. Exempelvis organiserar många sin dag genom fri lek ute, sedan går vi in och äter. - Eva

> Och jag upplever att diskussionerna är kvalitativa under de gemensamma planeringarna men trots att alla har möjlighet till egen planering så är det inget som dokumenteras. Vi har ju gett exempel på hur det kan ske genom olika stödfunktioner såsom att tala in, ge oss ett skriftligt underlag som vi för in eller bara att lägga in en bild. Vi har aldrig ställt krav på några kopplingar till litteratur, utan bara att få in vad barnen gjorde och sa. Jag känner att jag måste liksom trycka dem framåt hela tiden och det är jättejobbigt. Sedan tvivlar jag på mig själv, gör jag inte mitt jobb nu, misslyckas jag med uppdraget att leda mina kollegor? Hur mycket ska jag styra och hur mycket ska jag släppa? Det är så svårt - Eva

Då förskollärarna beskriver att det kan vara svårt att få alla att arbeta mot samma mål i alla läroplanens (Lpfö18, 2018) områden kan vi också dra paralleller till varför arbetet med estetiska uttrycksformer beskrivs så spretigt i hur det konstrueras i ett nuläge. En av förskollärarna beskriver hur dennes kollegor kan bli tilldelade ett område inom estetiska uttrycksformer, men sedan hur denna person som förskollärare är ålagd att arbeta med resten av dessa områden som blir kvar medan de andra pedagogerna får arbeta med det dem finner intressant. Vi ser att detta arbetssätt och egenkonstruktion av identitet kan vara det som bidrar till att inte känna sig tillräcklig.

> Också att vi delar upp det har gjort det tydligare, att jag som förskollärare håller ihop och ser på helheten och planerar, men det är ju bra om jag tar drama, dans, rörelse, musik lite mer och Berit har redan bild och Anneli har sagor och berättande - Anja

Dock ser vi att aktionerna resulterat i nya konstruktioner av hur undervisningen skulle kunna planeras och genomföras, vilket hör samman med *transformering* och *realisering* av läroplanen (Lpfö18, 2018). Denna förskollärare ifrågasätter nuvarande fokusmånader, med insikt om att estetiska uttrycksformer och alla andra delar av läroplanen sker hela tiden och inte bör adresseras en speciell fokusmånad. Då detta är något som uttrycks i sista aktionen av projektet ser vi en omkonstruerad syn på både undervisningens *transformering* och *realisering* med något kritisk ingång.

> Jag känner att mycket sker utanför en fokusmånad, nästan allt skulle kunna ske hela tiden. Jag känner att det skulle underlätta att få med alla olika delar av läroplanen om man arbetade mer tematiskt i sådana fall, för det skapar en mer hållbar utvärdering - Eva

Det beskrivs också att en viktig del i att få med sig sina kollegor handlar om att sätta ord på vad som redan görs i den dagliga verksamheten för att på så sätt få alla att känna sig delaktiga.

Denna förskollärare återkopplar till tidigare erfarenheter av hur arbetet bör utföras för att inkludera alla i arbetet med undervisningen.

> Vår nya kollega som har arbetat i ett annat arbetslag som beskrivits väldigt framgångsrikt med många saker, jag har verkligen inspirerats av dem. Men jag har ju nu märkt att de inte involverat sina barnskötarkollegor för fem öre, utan de har stått vid sidan av. Och det känns inte alls okej. Man kan ju inte sätta någon med barnen och så har de andra planering, utan här måste ju alla vara med. - Johanna

> Jag tror det är viktigt att fortsätta sätta ord på det vi gör, både med oss själva och till våra kollegor. Ta exemplet med drama, som kan vara det lilla, genom att sätta ord också få upp allas ögon - Johanna

Resultatet visar att förskolläraren upplever sitt uppdrag som pedagogisk ledare som komplext då det beskrivs utmanande att skapa ett gemensamt förhållningssätt och en samsyn i den *yrkesprofessionella didaktiken*. Det visar också att tolkningsutrymmet i läroplanens (Lpfö18, 2018) formulering kan bidra till konstruktionen av ett ledarskap där förskolläraren bär ansvaret för att både planera och utföra undervisningen som kollegorna inte vill utföra eller har kompetens för.

6 Diskussion

Detta avsnitt inleds med en diskussion om valet av metod i studien följt av potentiella utvecklingsmöjligheter i relation till valet av metod. Därefter följer en resultatdiskussion där vi jämför studiens resultat med den tidigare forskning som vi presenterat med utgång i det egna syftet och tillhörande frågeställningar följt av slutsats.

6.1 Metoddiskussion

Studien vi genomfört handlar om hur kollegiala samtal kan stärka kunskapsbasen i de olika deltagargrupperna med fokus på estetiska uttrycksformer och dess plats i förskolan. Då vi i denna studie inte söker efter mätbara resultat utan har ett syfte att utveckla olika kunskaper, färdigheter och verktyg genom praktiska övningar och reflekterande samtal är valet av en kvalitativ metod i linje med det vi vill uppnå kunskap om i slutet av detta utvecklingsarbete.

I början av projektet valde vi att använda semistrukturerade intervjuer för att skapa ett nuläge i relation till planeringen av den första aktionen. Intervjuerna gav ett brett underlag som kunde forma aktion ett med syfte mot utveckling men också med hänsyn till respondenternas önskemål. Vi tycker att Brymans (2011) intervjuguide för semistrukturerade intervjuer var till stor hjälp, då detta gav oss möjlighet att kliva utanför de bestämda frågeställningarna vilket då gav utrymme för att identifiera respondenternas eget intresseområde och vad de upplevde viktigt. Eftersom respondenterna har en yrkesmässig relation till oss upplevde vi att intervjuerna blev väldigt avslappande, vardagliga och naturliga utan nervositet. Den yrkesmässiga relationen gjorde det också naturligt att ha fördjupade diskussioner i relation till frågeställningarna då vi enkelt kunde ställa följdfrågor eftersom vi har mycket bakgrundskunskap om verksamheten. Intervjuerna spelades in med applikationerna Röstinspelning och Röstmemon, detta gav oss möjlighet att fokusera på interaktionen mellan oss och respondenten, vilket inte hade varit möjligt utan ljudinspelning. Tillförlitligheten i intervjuerna är inte avgörande för studiens resultat då intervjuerna följs genom aktioner som bygger på intervjusvaren. Detta var något respondenterna redan visste, vilket kan ökat inställningen till ärlighet i intervjusvaren.

Intervjuer genomförs enligt Wallerstedt (2020) i en diskursiv praktik och då det aldrig är helt säkert att dessa avspeglar verkligheten av verksamheten. Därför valde vi också att använda oss av deltagande observation i våra aktioner. Detta gjorde vi med hjälp av videoupptagningar samt enstaka fältanteckningar, anledningen till att dessa beskrivs som enstaka handlar om att tiden det tog att anteckna skapade ouppmärksamhet hos deltagarna. Med hjälp av videoupptagningarna upplevde vi som genomfört studien att många fördelar skapades, bland annat att vi kunnat observera materialet flera gånger både enskilt och tillsammans. När materialet observerades tillsammans framkom det flera perspektiv då vi inte är bekanta med varandras deltagargrupper, vi blev ibland hemmablinda och då kunde vi uppmärksamma varandra med nya perspektiv och infallsvinklar. Något vi trodde skulle bli ett problem handlade om bekvämlighet framför kameran, detta var dock inget som syntes eller märktes hos deltagarna då de var avslappnade och öppna genom hela aktionerna. Något som blev ett hinder under första aktionen handlade om att samtycket för videoupptagning drogs in då en deltagare inte ville bli filmad. Detta är enligt Vetenskapsrådets (2002, 2017) forskningsetiska principer och forskningskodex deltagarens rättighet. När deltagaren drog tillbaka sitt samtycke försvårades transkriberingen av materialet då ljudet emellanåt upplevdes otydligt, då bara den av oss som känner deltagarna visste vem som pratade. Under aktion två ändrade sig denna deltagare till att ge samtycke till videoupptagning när frågan ställdes vilket underlättade insamlingen av data och transkriberingen av denna. Genom videoupptagning upplever vi att validiteten ökat då vi haft en möjlighet att både observera det egna förhållningssättet, samtalsstrategier, talutrymme, deltagarnas reaktioner och samspelet

mellan alla personer i rummet. För oss var det också en fördel att vi tagit del av Åsen Nordströms (2017) beskrivning av hur tystnad kan kännetecknа en inre reflektion då det gav oss en större medvetenhet i rollen som samtalsledare.

Transkriberingsarbetet för detta utvecklingsprojekt har varit otroligt omfattande. Vi har sammanlagt haft 143 minuter intervjuinspelningar samt 250 minuter videoupptagning från aktionerna och även 57 minuters ljudupptagning från aktion ett. Allt har transkriberats ordagrant för att sedan förtydligas genom vissa typer av omformuleringar där utfyllnadsord som typ, alltså, åh eller upprepningar av ord tagits bort (se tabell 3). I transkriberingsarbetet har vi även inkluderat våra delar i dialogerna för att kunna förstå dess kontext i analysen. Dock ser vi att metoderna och valet av dessa skapat möjlighet att uppnå det resultatet vi i denna studie valt att studera. Vi ser att metoderna för datainsamlingen bidragit till aktionsforskningsspiralens steg som innefattar planera, agera, observera, reflektera som sedan leder till nya potentiella aktioner (se figur 2).

6.1.1 Metodkritik

Då tidsaspekten av utvecklingsarbetet varit inom ramen för tre veckor ser vi ingen förbättringsmöjlighet i relation till metod och utformning. Men om vi hade fått möjlighet att göra om projektet med en annan tidsram hade vi valt att använda en kombinerad metod som innehåller både kvalitativa och kvantitativa mätverktyg. Detta då exempelvis en frekvensmätning av barns möjlighet till estetiska uttrycksformer hade dels skapat ett annat djup i relation till forskningsfrågorna, samtidigt som det också hade stärkt trovärdigheten i relation till deltagarnas upplevelser och beskrivningar. Med en frekvensmätning hade aktionerna kunnat preciserats mer i sitt utförande genom att syfta till konkreta fakta. En frekvensmätning kan visa i vilken utsträckning något sker, vilket också kan skapa aktioner som syftar till att konstruera verksamheten på ett annat sätt. Med andra tidmöjligheter hade vi också kunnat precisera innehållet i aktionerna utefter de två olika gruppernas önskemål och behov i stället för att erbjuda grupperna samma innehåll (se tabell 2).

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med utvecklingsarbetet var att undersöka vilka didaktiska kunskaper och färdigheter inom estetiska uttrycksformer som uppmärksammas, utvecklas och konstrueras i kollegiala samtal tillsammans med pedagoger i förskolan. Genom relevant forskning och kollegiala samtal som grund syftade arbetet också till att skapa förutsättningar för en likvärdig förskola där estetiska uttrycksformer ingår som en del i den dagliga verksamheten. Frågeställningarna som undersökts är:

- Vilka didaktiska kunskaper och färdigheter inom estetiska uttrycksformer konstrueras i kollegiala samtal tillsammans med pedagoger i förskolan utifrån frågorna vad, hur och varför?

- Hur kan kollegiala samtal möjliggöra kvalitetsutveckling i arbetet med estetiska uttrycksformer i förskolan?

Vi har rubricerat resultatdiskussionen efter följande: *kunskap och kompetens börjar i ett utbildningsstadie, didaktiska kunskapsbidrag, tid som en förutsättning, omkonstruktion av synsätt, kritiska ingångar som framgångsfaktor, professionen före individuella preferenser, identitet och läroplanens tolkningsutrymme.*

6.2.1 Kunskap och kompetens börjar i ett utbildningsstadie

Genom att pedagogerna fått ta del av teorier upplever vi att yrkesprofessionen har stärkts med hållbara argument i stället för individuella tyckanden där den personliga åsikten avgör vad som ska få störst utrymme i undervisningen. Teoretisk och forskningsbaserad kunskap har omkonstruerat estetiska uttrycksformernas plats i de befintliga verksamheterna vilket också höjt estetiska uttrycksformer och dess status. Detta är något en av deltagarna ordagrant påpekar att aktionerna bidragit till. Avsaknad av teoretisk kunskap är något som varit återkommande i såväl intervjuer som aktionerna och förskollärarna i projektet poängterar vid flertalet tillfällen att detta var något som grundat sig redan i ett utbildningsstadie när de läste till förskollärare. De belyser att de estetiska uttrycksformerna under deras utbildning inte fick något utrymme i relation till andra teoretiska områden som finns i läroplanen (Lpfö18, 2018). Detta är något som kan liknas med det resultat Lindqvist (2019) lyfter i sin studie där förskollärarutbildningens innehåll visat precis det våra förskollärare beskriver själva. Vi ser att det är av stor vikt att kompetensutveckling sker redan i ett utbildningsstadie för att motverka de hierarkiska skillnaderna i läroplanens (Lpfö18, 2018) olika ämnesområden. Kunskapsluckorna som funnits beskrivs av deltagarna som bidragande orsak till att estetiska uttrycksformer fått en tillbakahållen plats i förskolans undervisning och organisation. I analysen av våra resultat blev det tydligt framträdande att kunskap precis som Burr (2015) betonar, inte är något självklart, då den i dessa kollegiala sammanhang både skapas och upprätthålls genom sociala interaktionen.

I relation till kunskapsluckorna kommer också en fråga om hur olika ämnen prioriteras olika vilket gör att estetiska uttrycksformer innan projektet varit en mellanrumsaktivitet. Förklaringen till att estetiska uttrycksformer resulterat i en mellanrumsaktivitet kan handla om hur förskollärarna i detta projekt visat sig vara väldigt måna om både mål och resultat vilket kan diskuteras i ljuset av Saars (2005) beskrivningar av den svaga kontra den starka estetiken. En tolkning är att förskollärarna innan projektet har haft lättare att ta till sig användandet av den svaga estetiken som kan förstås som mer målstyrd, medan de efter projektet har fått en förståelse för att den starka estetiken kan erbjuda ett flerdimensionellt lärande som inte räknats ut på förhand.

6.2.2 Didaktiska kunskapsbidrag

Aktionerna i utvecklingsprojektet har fördjupat pedagogernas didaktiska kunskap i relation till estetiska uttrycksformer då pedagogerna beskriver att arbetet med uttrycksformerna har gett svar på frågorna *vad* och *hur* med hjälp av konkreta exempel, praktiska övningar och fördjupning inom konstformerna. Pedagogerna påpekar också att frågan om *varför* besvarats genom koppling till teori och forskning samt fördjupade diskussioner i respektive kollegier. Här kan vi se att aktionerna bidragit till alla delar i Lindström och Pennlerts (2019) översiktskarta av det didaktiska fältet (se figur 1).

Aktionerna har också resulterat i att många diskussioner utformats med fokus på hur ett innehåll kan både återspeglas och personifieras i den egna undervisningen, vilket var något deltagarna under hela utvecklingsprojektet gjorde genom att dra paralleller till hur det skulle kunna användas i den egna undervisningen kopplat till barnens behov och intressen. Detta kan liknas med Wahlströms beskrivning av hur en lärare utöver kännedom om läroplanen (Lpfö18, 2018) måste göra ett innehåll till sitt eget och rikta det till målgruppen som ska ta del av undervisningen (Wahlström, 2016, 2019). Med stärkt kunskap och ökad medvetenhet ur utvecklingsprojektets olika aktioner har pedagogerna också lyckats identifiera sådant som redan görs i relation till estetiska uttrycksformer men också visat på förmåga att identifiera den estetiska dimensionen som ständigt närvarande. Den estetiska dimensionen är något som påpekas i Lindqvist (1997)

studie genom paralleller mellan leken och dramats koppling till varandra och hur dessa har stark anknytning till varandra.

6.2.3 Tid som en förutsättning

Vi ser att aktionerna bidragit till konstruktionen av en gemensam identitet på förskolan och hur tid för samtal är en viktig aspekt i detta då samtal är något som är nödvändigt för att utvecklas tillsammans. Samtalen i dessa aktioner är det som bidragit till kommande arbete med estetiska uttrycksformer där slutsatsen hos deltagarna landade i barnens rätt till dessa. Det är också i samtalen ett gemensamt förhållningssätt och en samsyn konstruerats. Det visar att den studie vi utfört får ett liknande resultat som Johansson och Halvarsson (2019) fått i sin studie om kollegialt lärande där samsyn lyfts som ett av resultaten som uppkommit genom kollegialt lärande. Likt hur en av deltagarna i detta projekt beskriver att likvärdighet handlar om ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget så beskriver en av lärarna i Johansson och Halvarssons studie att det är inte bara viktigt att alla gör lika, det är minst lika viktigt att alla delar samma tankesätt och argument till varför saker görs på ett visst sätt.

Vår slutsats blir att tid till samtal är en förutsättning för ett gemensamt förhållningssätt vilket också är en stor utmaning då det finns en uttalad tidsbrist. Men vi ser fördelar med att skapa ett utrymme för kollegialt lärande då Jacobsson och Laurells (2020) studie visar på att kollegiala samtal skapat en ökad dimension av utvecklad yrkeskunskap då kollegiala relationer och yrkesmässiga färdigheter beskrivs kunna utvecklas genom kollegialt lärande. Vi ser därför att tid för kollegiala samtal är en viktig aspekt i relation till utveckling då Jacobsson och Laurell beskriver att stöd från kollegor är en grund för att främja ett gott ledarskap.

6.2.4 Omkonstruktion av synsätt

Aktionerna i utvecklingsprojektet har skapat en bredare syn och ett vidgat perspektiv på estetiska uttrycksformers konstruktion i undervisningens samt verksamhetens utformning där deltagarna gemensamt beskrev estetiska uttrycksformer och dess huvudsyfte som barnens rätt till kommunikation. Detta lyfter även Wallerstedt m.fl. (2011) i deras studie genom att beskriva hur barnen ska få möjlighet att uttrycka sig ickeverbalt som en kompetent handling. I resultatet lyfts normativa mönster i pedagogernas beskrivningar av verksamhetens utformning. Där bland annat hur olika synsätt kan begränsa barnens rätt till kommunikation med alternativa uttrycksformer. En av pedagogerna resonerade över huruvida det vore okej att rita en eller tio teckningar, vilket varit ett svårt dilemma då det finns olika resonemang gällande vad som är okej. Denna pedagogs reflektion kan kopplas till Ungeberg (2019) beskrivning av barns försök till inflytande genom miljön och dess verktyg. När pedagogen resonerar på detta sätt kan det ses som den slutsats Ungeberg lyfter som handlar om vikten av att bryta normativa strukturer och synsätt vilket i sin tur skapar möjlighet till inflytande och interagerande med och i miljön.

Från att ha en syn på estetiska uttrycksformer som omfattande, komplext och tidskrävande har aktionerna resulterat i en syn på estetiska uttrycksformer som ständigt närvarande och med en minskad komplexitet. Detta kan relateras till Lindqvist och Pastorek Gripson (2022) beskrivning om hur det allra viktigaste ur en kvalitetsaspekt handlar om intresse och engagemang, vilket också den förändrade synen kan bidra till. Asplund Carlsson m.fl. (2008) hävdar att förskolläraren varken behöver vara poeter eller musiker, utan att det viktigaste handlar om att rikta barnens uppmärksamhet i arbetet med estetiska uttrycksformerna.

6.2.5 Kritiska ingångar som framgångsfaktor

Aktionerna har också konstruerat en syn på det kritiska förhållningssättet som både välbehövligt och nödvändigt för att utvecklas ur professionsperspektiv men samtidigt också för förskolan som helhet. Genom att pedagogerna har reflekterat kritiskt kring olika aspekter i diskussionerna, har också estetiska uttrycksformer och dess status omkonstruerats. En av de kritiska ingångarna handlade om de vuxnas roll i barnens estetiska aktiviteter och hur aktionerna bidragit till omkonstruktion av denna syn. Innan utvecklingsprojektet kunde barnen lämnas själva i sina aktiviteter utan de vuxnas närvaro och stöd vilket också beskrivs vanligt förekommande i Pramling Samuelsson m.fl. (2013) studie. Där visar det sig att de aktiviteter där vuxna förväntas delta sker i lägre utsträckning än i de aktiviteter där barnen kan lämnas själva. Denna insikt blir ett värdefullt resultat i vår studie då Skolinspektionen (2016) nämner i sin rapport att förskolors kvalitet påverkas negativt när det saknas stöttande vuxna i aktiviteter där behovet finns. Där ser vi att utvecklingsprojektets resultat kan ha inverkan på förskolans kvalitet.

De kritiska ingångarna gjorde också att deltagarna förde djupare reflektioner över hur olika konstruktioner av förhållningssätt och undervisning både begränsar barnen och oss vuxna, exempelvis när pedagogerna resonerar över vad som är okej och inte i olika skapandeaktiviteter. Detta kan återigen relateras till Ungeberg (2019) slutsats i sin studie om inflytande, där betydelsen av att bryta normativa strukturer och synsätt för barnens möjlighet att interagera med miljön poängteras. Även om vi ser ett resultat där pedagogerna beskriver ett förändrat sätt att se estetiska uttrycksformer utifrån är det viktigt att ha med sig att detta per automatik inte innebär en förändring i praktiken. Asplund Carlsson m.fl. (2008) menar i sin studie att ett förändrat sätt att tala om något inte innebär en förändring i sättet att arbeta med ett innehåll, dock kan det förändrade talet spegla ett lärande i sig.

6.2.6 Professionen före individuella preferenser

Resultatet i utvecklingsprojektet visar också en förändrad syn gällande hur pedagogerna ser på sitt ansvar i att erbjuda barnen estetiska uttrycksformer även om det är obekvämt. Vi kan dra en parallell till Frick Alexanderssons (2021) beskrivning av välvillighetsdiskursen som beskrivs i hennes studie, vilket kan ha bidragit till den första konstruktionen som en syn på vissa områden inom estetiska uttrycksformer som något som kräver ett mod att genomföra. Resultatet i vår studie visar att deltagarna känner ett yrkesprofessionellt ansvar att ge barnen möjlighet till estetiska uttrycksformer även om den egna känslan säger att det är obekvämt eller jobbigt. Detta kan relateras till Lagerlöf och Wallerstedts (2018) beskrivning av rollen som förebild i förskolan där egna värderingar inte ska styra barnens möjligheter till estetisk verksamhet.

Genom att lyfta fördelarna med estetiska uttrycksformer i aktionerna har pedagogerna fått en ökad medvetenhet om dess plats i förskolan. Pedagogerna har också fått mer kunskap om hur undervisningen kan konstrueras med fokus på vad förskolans läroplan (Lpfö18, 2018) säger, vilket hör samman med läroplansdidaktiken och delen om transformering och realisering som Lindström och Pennlert (2019) beskriver. Detta ser vi då en av pedagogerna tydligt uttrycker att det inte är en fråga *om* estetiska uttrycksformer ska ha en plats i undervisningen, utan pedagogen uttrycker att aktionerna visat på hur dessa *ska* ha en plats i verksamheten. Detta kan tyda på en omkonstruktion av förskolans befintliga kultur där estetiska uttrycksformer fått en högre status vilket kan liknas med Burrs (2015) beskrivning av språkets centrala roll i kunskapskonstruktionen. Språket får således en stor roll att omkonstruera de konceptuella ramar och kategorier som finns och används av människor i den befintliga kulturen och omgivningen vilket resultatet i denna studie visar på.

6.2.7 Identitet

Ett annat resultat som framkommit är något som frekvent lyftes och det handlar om förskollärarens känsla i ansvaret att leda arbetslaget och dess utveckling. Det som visats sig bidra till osäkerhet i uppdraget som pedagogisk ledare beskrivs till stor del om känslan av att leda utan stöttning vilket skapat en känsla av otillräcklighet. Denna osäkerhet ökar med kravet som finns på förskolläraren som pedagogisk ledare i relation till både läroplanen (Lpfö18, 2018) och krav från ledning som stärker ”identitetskrisen”. Det står däremot inte i läroplanen att förskolläraren ska genomföra undervisningen, utan det står att förskolläraren ska ansvara för att undervisningen genomförs med koppling till styrdokumenten. Dock visar vårt utvecklingsarbete att det kollegiala lärandet skapat möjlighet för pedagogerna att lära tillsammans och beskrivits minska känslan av ensamhet vilket Jacobsson och Laurells (2020) studie också visar. Där lyfts det fram att det kollegiala lärandet skapar möjligheter för förskollärare stötta varandra i uppdraget som ledare samt att våga be om hjälp och visa sig sårbar.

Genom att stärka pedagogernas kompetens resulterar det också i en större säkerhet i sin yrkesroll vilket en av pedagogerna lyfter när denne resonerar kring hur aktionerna bidragit till stärkta argument med hjälp av forskning. Tidigare kände denna pedagog att utan argument för varför något ska göras blir det bara en personlig preferens. Resultatet i vår studie kan liknas med Asplund Carlssons m.fl. (2008) studie där pedagogerna med hjälp av kompetensutveckling fått en ökad medvetenhet om den egna rollen i arbetet med estetiska uttrycksformer. Detta kan också relateras till Sheridan m.fl. (2009) studie om kvalitet i förskolan, där det framkommer att lärarnas kompetens är en av de största kvalitetsaspekterna i förskolan. I relation till socialkonstruktionismens beskrivning om hur identiteteten hela tiden konstrueras och omkonstrueras ser vi att utvecklingsprojektet bidragit till.

6.2.8 Läroplanens tolkningsutrymme

Resultaten som beskriver läroplanens (Lpfö18, 2018) realisering kan diskuteras ur ett perspektiv kopplat till läroplanens skrivning om estetiska uttrycksformer. I läroplanen benämns de estetiska uttrycksformerna vid namnet skapande. Ordet estetiska uttrycksformer nämns en gång i hela läroplanen, och under rubriken med mål för vad varje barn ska få möjlighet att utveckla i förskolan finns skapandet med som ett mål. Läroplanen benämner skapande i ytterligare två gånger och då står det att barnen ska få uppleva sig själva som skapande individer, samt att barnen lär sig genom skapande. Om vi ställer estetiska uttrycksformer, det läroplanen definierar som skapande, gentemot matematiken och dess plats i läroplanen, så är vår tolkning att matematikens beskrivning av mål är mer definierade och konkreta. Där står det att barnen ska få en möjlighet att lösa problem, undersöka och beskriva genom matematik, samt att de ska få utveckla sina förmågor och sin förståelse för tid, rum och form samt kunskap om exempelvis mönster, antal, tal, ordningsföljd och mätning. Barnen ska också få använda olika matematiska begrepp och få en möjlighet att upptäcka ett samband mellan dessa genom att resonera matematiskt i olika situationer.

Detta kan vi tolka som ett svar på varför de vissa gånger uttryckte att estetiska uttrycksformer har en lägre status i relation till matematiken och dess område. I målen för matematik står det tydligt vilka färdigheter barnen ska få en möjlighet att utveckla, samt på vilket sätt. Den didaktiska frågan hur och vad kan inte besvaras på samma sätt som i matematiken, då det endast står vilka uttrycksformer barnen ska få ta del av och att barnen ska få uppleva, gestalta och kommunicera samt konstruera, forma och skapa med hjälp av estetiska uttrycksformer. Detta gör också att tolkningsutrymmet för skapande i förskolan är mycket bredare än tolkningsutrymmet för exempelvis matematik.

För att återkoppla till det vi beskrev gällande hur pedagogerna är mål- och resultatstyrda så kan detta också förklara hur pedagogerna tidigare inte prioriterat ämnet lika högt då det inte är lika preciserat i läroplanen (Lpfö18, 2018). Det kan i sin tur bidra till att förskolläraren upplever svårigheter i att skapa en samsyn då kollegorna möjligtvis inte har en gemensam tolkning av läroplanens skrivning. För att möjliggöra en gemensam tolkning i arbetet med estetiska uttrycksformer tror vi att det är av stor vikt att utrymme finns för gemensamma diskussioner. Detta då Johansson och Halvarssons (2019) studie visat att tid för samtal är en avgörande faktor i både konstruktionen och bibehållandet av en gemensam tolkning och samsyn.

Vi tror att det våra förskollärare lyfter om deras förskollärarutbildning är en bidragande orsak till estetiska ämnen och dess status i förskolan vilket också kan förklaras genom den hierarki som Lindqvist (2019) lyfter mellan de teoretiska och praktiska ämnena som finns i både förskolan och på förskollärarutbildningen. Alla förskollärare i både de kollegiala sammanhangen och under intervjuerna beskriver hur deras utbildning inte haft några större inslag av estetiska uttrycksformer trots att dessa genomgått den under olika årtionden vilket framgår i urvalstabellen (se tabell 1). När utbildningen enligt förskollärarna inte tar estetiska uttrycksformer på allvar kan konsekvenserna precis som Lindqvist beskriver bli en fråga att handla om vem eller vilka som ska ge barnen möjlighet till en utvecklad förmåga att uttrycka och kommunicera med olika estetiska uttrycksformer. Här ser vi att denna studie bidragit till kunskap om hur pedagoger genom kollegialt lärande kan stärkas i såväl transformering som realisering av läroplanens (Lpfö18, 2018) mål som rör estetiska uttrycksformer. Citatet på s. 30 *”Jag känner att detta har bidragit till en höjd status och hur jag känner att det ska in i arbetet. Man behöver belysa ämnen för att kunna höja dem.”* från utvecklingsprojektets sista aktion visar vikten av de kollegiala samtalen som kan leda till ett lärande vilket också är en viktig didaktisk implikation.

6.3 Slutsats

I utvecklingsarbetets analys och resultat har vi identifierat att något av det allra viktigaste kommit att handla om kunskaperna som behövs för att arbeta med estetiska uttrycksformer och inkludera detta i konstruktionen av verksamheten. Genom att identifiera kunskapsluckor och befintliga önskemål om fördjupning kunde vi skapa ett innehåll i aktionerna som bidrog till reflekterande samtal om hur estetiska uttrycksformer kan utformas, praktiseras och konstrueras med utgång i barngruppen och den befintliga verksamheten. Det gav också möjlighet till att fundera och resonera över hur detta kan reflekteras vidare tillsammans utanför utvecklingsarbetets ram. Teoretisk kunskap och kompetensutveckling är en av de största framgångsfaktorerna i detta utvecklingsarbete, vilket blir en lärdom när det gäller vilka förväntningar vi kan ha på våra kollegor i rollen som förskollärare där vi ska leda ett arbetslag. Här ser vi att det är av vikt att vi måste hålla kunskapen vid liv genom att ständigt fylla på våra kollegor med nya ingångar vilket då handlar om att skapa en gemensam yrkesprofessionell didaktik.

Den andra delen landar i vikten av att samarbeta för att skapa ett fungerande arbete med estetiska uttrycksformer. Därtill hör vikten av ett positivt och värderingsfritt förhållningssätt med fokus på vad barnen enligt läroplanen (Lpfö18, 2018) har rätt att ta del av. Således är en slutsats att tid för samtal är en framgångsfaktor för att skapa ett gemensamt förhållningssätt. Samtalen fungerande också som en viktig del i hur påfylld kunskap bearbetades och konstruerades till en gemensam kompetensutveckling. Här ser vi att en stor lärdom utöver tid för kollegiala samtal handlar om de kritiska ingångarna vi alltid bör ha vilket socialkonstruktionism som teoretisk utgångspunkt bidragit till.

7 Studiens relevans för yrkesutövning

I planeringsstadiet för detta utvecklingsarbete var det för oss viktigt att identifiera ett område relevant för den egna verksamheten att utveckla då det skulle leda till en konkret och synlig utveckling. När vi hade bestämt oss för estetiska uttrycksformer tog vi stöd i Lpfö18 (2018) och vidare det Barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018) som sedan 2020 är lagstadgad och vad denna beskriver om barnens rätt till alternativa uttrycksformer. Här såg vi ett stort behov av att uppmärksamma pedagogerna gällande barnens rätt till alternativa kommunikationsvägar. När vi hade ett färdigt syfte och tillhörande frågeställningar följde en fördjupning av tidigare forskning där det framkom att estetiska uttrycksformer har en tillbakahållen plats i universiteten, skolan och förskolans verksamhet samtidigt som det också framkommer ett behov av kompetensutveckling inom områden som berör estetisk verksamhet. Detta stärkte argumenten till vårt tänkta utförande av utvecklingsarbetet som har sin grund i kompetensutveckling för att främja barnens möjligheter till en likvärdig förskola. Bland annat lyfter Lindqvist (2019) i sin studie hur bristen på kompetens inom området påverkar barnen och deras möjlighet till lärande. Samtidigt som skollagen (SFS 2010:800) 1 kap. 4 § beskriver att utbildningen ska anpassas så barnens möjligheter till utveckling och lärande främjas där varje individ har rätt till stöd för att likvärdigt kunna delta och ta till sig kunskap. I synnerhet till det Englund Bohm m.fl. (2018) studie visar gällande hur estetiska uttrycksformer sägs ha en främjande effekt på barnens inlärningsförmåga. Detta då det beskrivs både underlätta och förbättra lärandet när det används i kombination med andra ämnesområden oavsett om eleverna har uttalade svårigheter eller inte.

Med hänsyn till det Sheridan m.fl. (2009) beskriver gällande lärarnas kompetens som en avgörande aspekt för förskolans kvalitet såg vi ett stort värde i ett kompetensutvecklande utvecklingsarbete på vetenskaplig grund, med stor relevans för verksamheten och för barnens rätt till en likvärdig förskola. Vi ser att utvecklingsarbetet som bygger på aktionsforskning och kollegiala samtal gett utrymme för vetenskaplig grund att möta beprövad erfarenhet som sedan kunnat sammanflätats som en kompetensutvecklande helhet. Det har också gett inspiration till det kommande arbetet som förskollärare där aktionsforskning kan användas som ett verktyg för verksamhetsutveckling. Detta då aktionsforskning tar utgångspunkt i förskolans praktiska arbete genom att kartlägga vad som görs och vad som behöver förbättras i relation till de kompetenser som finns och aktuell forskning (Rönnerman, 2020). Vidare relevans för kommande yrkesutövning handlar om att hålla kollegiala diskussioner vid liv i forum som tillåter detta, gärna med kritiska ingångar vilket visat sig främja utvecklingsmöjligheter i denna studie.

7.1 Vidare forskning

Vi ser att arbetet resulterat i mycket utveckling i relation till tidsramen vi utgick ifrån. I och med att pedagogerna i utvecklingsprojektet i slutet uttryckte att det skulle vara roligt att fortsätta med samma upplägg under en längre tid ser vi att detta hade gått att utveckla vidare inom samma ram. Vi ser att med liknande upplägg som innehåller kollegiala samtal och teoretiska utgångspunkter också hade kunnat utvecklats med fokus på observationer i verksamheten med olika fokusområden utifrån workshopträffarna. Även om våra träffar innehöll praktiska delar så tror vi att det hade varit en fördel att praktisera i barngrupp och sedan reflekterat över de praktiska insikterna tillsammans. Här ser vi också precis som vi nämnde i metod delen att en frekvensmätning hade kunnat inkluderats för att skapa en högre precision i vad som behöver utvecklas. Det hade varit spännande att ta del av vad ett långvarigt projekt med kollegiala samtal som grund resulterat i med fokus på estetiska uttrycksformer. En annan ingång som hade varit relevant och intressant att få ta del av handlar om läroplanens (Lpfö18, 2018) tolkning, transformering och realisering och hur detta hade kunnat utvecklas under en längre tid genom kollegialt

lärande som en grund. Där hade ett perspektiv kunnat handla om vad läroplanen (Lpfö18, 2018) egentligen syftar till när beslutet om dess skrivning togs fram i formuleringsarenan.

Referenslista

Ahrne, G., & Svensson, P. (2019). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G, Ahrne & P, Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.8–15). Liber.

All European Academies (2018). *Den europeiska kodexen för forskningens integritet.* Berlin: ALLEA – All European Academies. https://www.vr.se/download/18.7f26360d16642e3af99e94/1540219023679/SW_ALLEA_Den_europeiska_kodexen_för_forskningens_integritet_digital_FINAL.pdf

Allwood, C.M., & Erikson, M.G. (2021). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Studentlitteratur.

Asplund Carlsson, M., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk barnhageforskning, 1*(1). https://doi.org/10.7577/nbf.240

Barmark, M., & Djurfeldt, G. (2020). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror.* Studentlitteratur AB.

Burr, V. (2015). *Social constructionism.* Routledge.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Englund Bohm, A., Jeppsson, C., & Samuelsson, J. (2018). Att lära matematik med estetiska lärprocesser. *Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet* (9*)* Linköping. http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1179433/FULLTEXT01.pdf

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & Kultur.

Franzén. K. (2012). Vägar till matematik för de yngsta. I A. Löfdahl & H. Pérez Prieto (Red.), *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar. Vänbok till Solveig Hägglund* (Forskningsrapport, 2012:13*)*. (s. 53–67). Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstad Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:509551/FULLTEXT01.pdf

Frick Alexandersson, M. (2021). *Omsorg, välvilja och tystnadskultur. Diskursiva dilemman och strategier i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar.* (Göteborg Art Monitor doktorsavhandlingar och licensuppsatser vid Konstnärliga fakulteten, 85) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. https://hdl.handle.net/2077/67818

Forsberg Ahlcrona, M. (2018). *Språk-, läs- och skrivutveckling – Förskola. Modul: Skapa och kommunicera. Del 4: Estetik och kreativ kommunikation.* Skolverket, Lärportalen. https://tinyurl.com/3366nbdd

Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Thales.

Hellman, A., & Hellman, J. (2020) Etnografi och deltagande observation. I A, Åkerblom. A, Hellman & N, Pramling. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. (s.147–166). Gleerups.

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. https://lup.lub.lu.se/search/files/6094378/1593039.pdf

Jacobsson, A., & Laurell, M. (2020). ”Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör”. En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. *14*(1) 7–26. https://tinyurl.com/3jsj7x8n

Johansson, A., & Halvarsson, C. (2019). ”Man lär jättemycket av varandra”. *En studie av kollegialt lärande bland lärare i grundskolan*. Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön, Högskolan Väst. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1332687/FULLTEXT01.pdf

Lagerlöf, P., & Wallerstedt, C. (2018). Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan. *Barn – Forskning om barn og barndom i Norden*, *36*(3–4), 59–78.https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2897

Lindström, G. & Pennlert, L. (2019). *Undervisning i teori och praktik: En introduktion i didaktik.* Fundo förlag.

Lindqvist, A. (2019). Bortglömde kroppar i ett akademiserat förskollärarprogram? om förskollärares lärprocess. *På Spissen*, *5*(1), 43–64. https://doi.org/10.18862/ps.2019.501.4

Lindqvist, G. (1997). *Små barns lek. Vuxnas gestaltning och barns meningsskapande.* (Högskolan i Karlstad, Samhällsvetenskap, 97:10). https://www5.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2014/03/gunilla_lindqvist_rapport_97_10_sid_1_33_pdf_10339.pdf

Lindqvist, A., & Pastorek Gripson, M. (2022), Undervisning i dans i förskolan – en rörlig verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, *27*(2), 119–143. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-192617

Lundman, B., & Hällgren Granheim, U. (2017). Kvalitativ innehållsanalys. I B. Höglund Nielsen & M, Granskär. (Red.), Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård (s. 219–233). Studentlitteratur.

Läroplan för förskolan: Lpfö18. (2018). Skolverket.

Nylund, M., Sandback, C., Willhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt.* Lärarförlaget

Nyman, P. (2015) *Föreläsning 5: Att generalisera.* http://www.parnyman.com/files/lectures/150904_f5_notes.pdf

Paulsen, B. (1996). *Estetik i förskolan.* Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2020). Aktionsforskning som examensarbete. I A, Åkerblom. A, Hellman & N, Pramling. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. (s.175–292). Gleerups.

Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. (Karlstad University Studies, 2005:28). Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet. http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:25217/FULLTEXT02

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K4

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* (Göteborg studies in educational science, 284) [Avhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. http://hdl.handle.net/2077/20404

Skolinspektionen. (2016). *Trygghet och lärande för barn under 3 år – en ögonblicksbild av förskolans vardag.* https://tinyurl.com/a5jmspjn

Skolverket (2022). *Skolutveckling genom kollegialt lärande*. Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande

Svensson, P., & Ahrne, G. (2019). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G, Ahrne & P, Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.17–31). Liber.

Swärd, A-K., & Kimhag, K. (2022). Språkutveckling och kommunikation – grunden till allt lärande. I A-K. Swärd & G. Westman Andersson (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet – För ALLA barn i förskolan* (s.141–157). Studentlitteratur.

Ungerberg, K. (2019) *Flytande inflytande – Affektiva relationer mellan barn och miljön i förskolan.* (Karlstad University Studies, 2019:10) [Doktorsavhandling, Karlstad Universitet]. Karlstad universitet. http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1297988/FULLTEXT01.pdf

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter*. https://www.regeringen.se/49d199/globalassets/regeringen/dokument/socialdepartementet/barnets-rattigheter/konventionen-om-barnets-rattigheter-svenska-2018.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/uppdrag/etik.html

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Wahlström, N. (2019). *Didaktik: ett professionsbegrepp.* Gleerups.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.

Wallerstedt, C. (2020). Ett sociokulturellt perspektiv. I A, Åkerblom. A, Hellman & N, Pramling. (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan*. (s.41-55). Gleerups.

Wallerstedt C., Pramling N., & Samuelsson I.P. (2011). Embodied Voices and Voicing Embodied Knowing: Accessing and Developing Young Children's Aesthetic Movement Skills. I Johansson E., & White E. (Red.), *Educational Research with Our Youngest Voices of Infants and Toddlers.* Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2394-8_5

Åsén Nordström, E. (2017). *Kollegialt lärande genom pedagogisk handledning och lärandesamtal*. Liber.

Bilagor

Bilaga ett: Informationsbrev

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Informationsbrev till arbetslag och rektor.

Hej! Vi heter Matilda Andersson och Sandra Lundgren och vi är förskollärarstudenter vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi ett examensarbete i form av ett utvecklingsarbete. Under vår utbildning på Göteborgs universitet har vi i flera kurser fått ta del av fördelarna med ett arbetssätt som inkluderar estetik i undervisningen och den dagliga verksamheten som helhet. Detta har väckt ett stort intresse som vidare resulterat i en vilja att både förmedla och stärka verksamheten vi befinner oss i.

Arbetet kommer genomföras genom intervjuer, workshops med deltagande observation med eventuella videoupptagningar samt reflektionsuppgifter.

Arbetets slutliga resultat kommer publiceras på GUEPA som är en universitetsdatabas för fulltextpublicering där studenter publicerar sina olika vetenskapliga arbeten. Arbetet kommer därför vara möjligt att tillgå för allmänheten. Vi kommer också ge medverkande möjlighet att ta del av det färdiga arbetet.

Bilaga två: Samtyckesblankett

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Samtyckesblankett

Vi heter Matilda Andersson och Sandra Lundgren och är förskollärarstudenter vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi ett examensarbete i form av ett utvecklingsarbete med fokus på estetiska uttrycksformer.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner ett deltagande i studien. Medverkan i studien innebär att du deltar i intervjuer, workshops, kollegiala samtal, reflektionsuppgifter eventuell videoinspelning i samband med vår datainsamling.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om dig behandlas konfidentiellt. Detta innebär att de förskolor/ förskoleklasser, barn, eller pedagoger som finns med i undersökningen inte kommer nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att identifiera i undersökningen. Vilken stad eller vilken stadsdel som undersökningen genomförs i skrivs inte heller fram i uppsatsen.

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att pedagogerna ger sitt skriftliga samtycke. Alla deltagare har också rätt att avbryta sin medverkan i studien när som de önskar utan att ange särskilda skäl för det. För att avbryta sin medverkan kontaktas studenterna, se kontaktuppgifter nedan. Väljer du att inte delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt sedvanliga arbete på förskolan.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien

Datum ……
Fullständigt namn …….
Underskrift
……
Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser:
Med vänliga hälsningar

Matilda Andersson
E-mail: guslanwlma@student.gu.se

Sandra Lundgren
E-mail: guslunsabq@student.gu.se

Kursansvarig är:
Andreas Jacobsson
E-mail: andreas.jacobsson@gu.se

Bilaga tre: Intervjufrågor

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande
Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare

Intervjufrågor

Vad heter du?

Hur gammal är du?

Vad är din yrkestitel?

Hur länge har du arbetat inom förskolan?

Hur länge har du arbetat i befintligt arbetslag?

Vad är dina erfarenheter av estetiska uttrycksformer?

Hur skulle du beskriva dina praktiska färdigheter i estetiska uttrycksformer?

Hur skulle du beskriva dina teoretiska kunskaper om estetiska uttrycksformer?

Använder du estetiska uttrycksformer i din undervisning och i sådant fall vilka och på vilket sätt? Ge gärna konkreta exempel.

Är det något inom det estetiska området som du tycker är extra roligt arbeta med, och i sådant fall varför?

Är det något inom området för estetik du tycker är svårt eller jobbigt att arbeta med, och i sådant fall varför?

Berätta om vilka möjligheter respektive hinder du ser i användandet av estetiska uttrycksformer?

Känner du att förskolans resurser och verktyg är tillräckliga för att utföra arbetet inom estetisk verksamhet?

Hur pratar ni om estetiska uttrycksformer på din förskola?

Har du någonsin tänkt på estetiska uttrycksformer alternativt språk, i sådant fall på vilket sätt? Ge konkreta exempel.

Har du någon gång upplevt sociala aspekter som begränsar undervisningen och utföranden av dessa? Exempelvis outtalade normer, värderingar med mera.

Känner du att den kompetens du och dina kollegor besitter idag är tillräcklig för att genomföra undervisning i estetiska uttrycksformer i förskolans verksamhet?

Om du skulle få möjlighet att stärka din kompetens i estetiska uttrycksformer i förskolan, vad skulle du då vilja utveckla?