



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Estetiska uttrycksformer som metod för uttryck av känslor hos förskolebarn.

Ett utvecklingsarbete i förskolan.

Anna Malm och Ida Schöldsten

Förskolläraryrket för studenter med
yrkeserfarenhet inom förskola/förskoleklass



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXV2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT 2025
Handledare: Elisabeth Rietz
Examinator: Magnus Karlsson

Nyckelord: Estetiska uttrycksformer, känslouttryck hos förskolebarn, estetiska metoder, sociokulturellt perspektiv, mediering, scaffolding, artefakter, appropriering

Abstract

I detta utvecklingsarbete undersöks hur estetiska uttrycksformer som bild, drama, musik och rörelse kan användas för att hjälpa barn att uttrycka sina känslor, både verbalt och icke-verbalt. Problemet som vi identifierat är att barn på förskolan Ugglan inte har tillräckliga förutsättningar att sätta ord på sina känslor, vilket begränsar deras möjligheter att bearbeta och förstå sina egna känslor. Syftet är att undersöka hur de estetiska uttrycksformerna kan fungera som metod för att ge barn verktyg att uttrycka sina känslor och hur pedagogerna kan stödja denna process. Frågeställningarna fokuserar på hur estetiska uttrycksformer kan användas för att utveckla barns förmåga att uttrycka känslor och hur pedagogerna kan stödja barnen i denna utveckling. Metoden innefattar att analysera hur barnen använder de estetiska uttrycken och hur pedagogerna kan främja och stödja denna process.

Studien tar sin utgångspunkt i läroplanen för förskolan (Lpfö 18) och Barnkonventionens artikel 13 om barnets rätt till yttrandefrihet, och lyfter vikten av att erbjuda barnen möjlighet att uttrycka sig genom varierande estetiska metoder. Utvecklingsarbetet genomfördes som aktionsforskning i två estetiska aktioner: dramatisering av känslor "Känslostormen" och målning till klassisk musik. Datainsamlingen bestod av videodokumentation, fältdagbok samt intervju med en deltagande pedagog. Den kvalitativa analysen genomfördes med hjälp av en trestegsmodell enligt Ahrne och Svensson (2022): sortera, reducera och argumentera. Resultaten visar att de estetiska uttrycksformerna gav barnen alternativa sätt att uttrycka och bearbeta sina känslor, särskilt genom kroppsspråk och skapande aktiviteter. I dramatiseringen observerades hur barnen aktivt gestaltar känslor både med och utan ord, där negativa känslor som ilska och sorg uttrycktes med större intensitet än positiva som glädje. Genom målning till musik visade barnen på förmåga att koppla färgval och form till olika känslor, vilket tolkades som exempel på att barnen kan frånsäga sig känslorna och prata abstrakt kring dem. Pedagogens roll som stödjande, närvarande och medskapande framstod som avgörande, särskilt genom verbal guidning och bekräftelse. Analysen visar att barnen i hög grad påverkades av varandra, och att interaktionen i gruppen förstärkte känslouttrycken.

Slutsatsen är att estetiska uttrycksformer fungerar som kraftfulla redskap för barns känslomässiga uttryck och reglering, särskilt när de används i en trygg miljö med pedagogiskt stöd. Utvecklingsarbetet visar även att det finns behov av att skapa fler strukturerade möjligheter i vardagen för barn att uttrycka och reflektera kring känslor genom olika estetiska uttryckssätt.

Förord

Vi vill tacka vår handledare Elisabeth Rietz som stöttat oss genom arbetet med god handledning vilket gjort att vi under hela processen känt oss trygga. Vi vill även tacka barnen, vårdnadshavarna och pedagogerna på förskolan Ugglan för att de medverkat och sett till att vi kunnat genomföra våra aktioner.

Innehållsförteckning

Innehåll

1. Inledning	1
1 Bakgrund	1
1.1 Förutsättningar	1
1.2 Estetiska uttrycksformer	2
1.3 Känslor.....	3
2 Tidigare forskning.....	3
2.1 Estetiska uttrycksformer och känslor.....	3
2.2 Pedagogens roll.....	6
2.3 Barns känsloreglering	7
3 Teoretiska analysbegrepp.....	8
3.1 Centrala begrepp	8
3.1.1 Appropriering	8
3.1.2 Artefakter	9
3.1.3 Mediering.....	9
3.1.4 Scaffolding.....	9
4 Metodologi	10
4.1 Aktionsforskning som metod.....	10
4.1.1 Planering av aktioner	10
4.2 Videoupptagning.....	11
4.3 Deltagande observation och fältdagbok.....	12
4.4 Intervju.....	12
4.5 Deltagare i studien	13
4.6 Genomförande	13
4.6.1 Aktioner förskolan Ugglan	13
4.6.2 Intervju efter aktionerna	14
4.7 Analysmetod	14
4.8 Etiska överväganden	15
4.9 Studiens trovärdighet	15
5 Resultat.....	16
5.1 Aktioner på förskolan Ugglan	16

5.1.1	Aktion 1, Dramatisering av känslor.....	16
5.1.2	Aktion 2, Måla till klassisk musik	19
5.1.3	Analys av aktion 2.....	23
5.2	Intervju efter aktionerna	24
5.3	Sammanfattning av resultaten.....	25
6	Diskussion	25
6.1	Metoddiskussion	26
6.2	Resultatdiskussion	26
6.3	Implikationer för arbetet i förskolan.....	28
6.4	Förslag på vidare forskning	29
7	Referenslista.....	30
8	Bilagor	32
8.1	Bilaga 1, Intervjufrågor	32
8.2	Bilaga 2, Informationsbrev	33
8.3	Bilaga 3, Samtyckesblankett	35

1. Inledning

Barn i förskoleåldern befinner sig i en intensiv period av emotionell, social och språklig utveckling. Förmågan att förstå, uttrycka och reglera känslor är avgörande för deras välbefinnande och framtida sociala samspel (Herman, 2020). Trots detta visar forskning att små barn ofta saknar det verbala språk som krävs för att formulera sina känslor, vilket kan leda till frustration eller feltolkade beteenden (Jakobsson Lundin, 2019; Kao & Tarullo, 2024). I denna kontext blir det centralt att erbjuda uttrycksformer som inte enbart är språkligt baserade. Estetiska uttrycksformer såsom bild, musik och drama har i tidigare forskning visat sig vara kraftfulla redskap för barns möjligheter till att få prova och utforska känslomässiga uttryck (Bendroth Karlsson & Karlsson Häikiö, 2014; Rasmusson & Erberth, 2016; Çetin & Erdem Çevikbaş, 2020). Genom dessa former kan barn inte bara gestalta sina känslor utan även skapa mening, bearbeta upplevelser och kommunicera sin inre värld på sätt som är anpassade till deras utvecklingsnivå. Det sociokulturella perspektivet belyser hur lärande sker i samspel med omgivningen, och hur kulturella redskap, däribland estetiska uttryck, medierar barns förståelse av sig själva och andra (Säljö, 2015; Wallerstedt, 2020). Trots styrkan i dessa uttrycksformer visar både forskning och erfarenhet från förskolans praktik att de ofta hamnar i skymundan för mer traditionella och verbalt inriktade metoder. Pedagoger uttrycker att de saknar tid, struktur och ibland inspiration för att använda estetiska metoder systematiskt (Hedlund & Samuelsson, 2021). På förskolan Ugglan, där denna studie genomförts, har vi identifierat att barnen sällan får möjlighet att uttrycka sina känslor genom estetiska uttrycksformer, trots ett starkt intresse från både barn och personal. Med hänsyn till läroplanen (Lpfö 18) står det att alla barn ska få möjligheten att: Skapa samt att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans (Lpfö 18 s.14)

Utifrån detta uppstår ett behov av att synliggöra och utveckla arbetssätt där estetiska uttrycksformer används som metod för att stödja barns känslomässiga uttryck. Genom ett praktikinära utvecklingsarbete med aktionsforskning som metod undersöks i denna studie hur förskolebarn kan ges möjlighet att uttrycka känslor genom skapande och gestaltande aktiviteter, samt vilken roll pedagogen spelar i denna process.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur estetiska uttrycksformer, såsom musik, bild och drama och rörelse kan användas som metoder för att möjliggöra för barn att uttrycka sina känslor, verbalt och icke verbalt. Studien ska även belysa pedagogens roll och strategier för att stödja och främja barns känslomässiga uttryck genom dessa estetiska metoder.

- Hur kan estetiska uttrycksformer som metod möjliggöra för barn att uttrycka och hantera sina känslor?
- Vad blir pedagogens roll och hur kan barn stöttas i att uttrycka sina känslor?

1 Bakgrund

1.1 Förutsättningar

På förskolan Ugglan finns fyra avdelningar med sammanlagt 85 barn och 12 pedagoger. Barnen i verksamheten visar stort intresse för estetiska uttrycksformer och det ser vi som en ypperlig möjlighet att ta vara på i vårt utvecklingsarbete. Barnens nyfikenhet och intresse öppnar upp för ett djupare lärande med estetiska uttrycksformer som metod. Bendroth

Karlsson och Karlsson Häikiö (2014) framhåller att estetiska ämnen frambringar kunskap, att barnen med utgångspunkt i de estetiska uttrycksformerna kan bearbeta känslor och tankar samt att erhålla nya varierade lärande och kunskaper i sitt skapande. Författarna poängterar även friheten i det estetiska skapandet som en möjlighet till meningsskapande samt metod för hantering och bearbetning av de egna erfarenheterna och känslorna barnen besitter.

Det som brister på förskolan Ugglan är att förutsättningar inte alltid finns för barnen när det kommer till att "sätta ord på" sina känslor, genom estetiska uttrycksformer som metod för att distansera sig ifrån känslorna och på så vis prata om dem och få förutsättning att förstå de egna känslorna. Detta oavsett om barnen har ett verbalt eller icke verbalt språk.

Under intervjun med pedagogerna framkom det att kunskapen och kompetensen finns men att de saknar inspiration och önskar att bli påmind om ämnet. Tiden tas upp av annat i vardagen så som dokumentation, projekt, lek och samlingar. Pedagogerna nämner barngruppernas storlek som ett hinder och att de inte har möjlighet att arbeta med få barn åt gången. De nämner också att fokuset ofta hamnar på den färdiga produkten i stället för processen.

1.2 Estetiska uttrycksformer

Barnen får med de estetiska uttrycksformerna ett lärande genom medierande handlingar, barnet kan bearbeta och ta in information och detta främjar meningsskapande. Barnen kan utgå från sig själva och har en frihet i sitt uttryck (Bendroth Karlsson och Karlsson Häikiö, 2014). Att lära med estetiska uttrycksformer är enligt Bendroth Karlsson och Karlsson Häikiö (2014) att lära med de estetiska uttrycksformerna som verktyg.

Bild

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan bild förstås som ett kulturellt och socialt objekt som inte bara speglar den fysiska världen utan också förmedlar normer, identiteter och värderingar. Synen på barns lärande kopplat till bild i det sociokulturella perspektivet grundas i studier som resulterade i att barnet ansågs vara aktör och deltagare i kunskapskonstruktionen (Bendroth Karlsson och Karlsson Häikiö, 2014). Barn använder sig av bild och skapandet av bild för att tolka, bearbeta och förstå sin omvärld.

Musik

Musiken är djupt rotad i människans kulturella historia och kan återspegla vår tillhörighet och vår identitet, Angelo och Sæther (2014) menar även att den kan symbolisera vem vi vill uppfattas som. Författarna beskriver musiken utifrån två grundelement som enligt dem är rörelse och ljud, som senare består av olika delar. Författar nämner vidare klang, form, tonhöjd, dynamik, tempo, rytm och textur. Barnen i förskolan möter musiken via sång och spelande av instrument och får således erfarenhet av språket musik som uttryck.

Angelo och Sæther (2014) nämner även musiken kopplat till samarbetsförmåga hos barn och hur musiken bidrar positivt till det sociala samspelet.

Drama

Rasmusson och Erberth (2016) lyfter vikten av dramatisering i barns lärande, där barn ges möjlighet att uttrycka sig genom kropp, röst och fantasi i en trygg pedagogisk kontext. De anser även att dramatisering ses som ett verktyg för barns personliga och sociala utveckling där känslor kan gestaltas och bearbetas. Rasmusson och Erberth (2016) betonar att drama i förskolan inte enbart handlar om att "spela teater" utan om att barn, genom lekfulla, strukturerade och pedagogiska övningar, kan utforska och förstå sin omvärld. De pekar särskilt på dramans förmåga att skapa mening, stimulera empati och utveckla barns förmåga att uttrycka både verbala och icke-verbala känslor. Genom att använda roller, mimik och

kroppsspråk kan barn få redskap för att bearbeta känslor, konflikter och upplevelser i en trygg miljö där pedagogen fungerar som handledare och medskapare. Rasmusson och Erberth (2016) menar också att dramatisering i förskolan ses som ett kraftfullt verktyg när det kommer till barns lärande och uttryck. När det kommer till pedagogernas roll anses de vara medskapare och att de visar vägen i dessa situationer där den vuxna stödjer barnets uttryck utan att styra innehållet, vilket i sin tur skapar ett tryggt utrymme för barns fria utforskande. (Rasmusson och Erberth 2016)

1.3 Känslor

Känslor är komplexa, hos barn som hos vuxna, Jakobsson Lundin (2019) tar upp teorin om att människan har tre delar i sin hjärna. Teorin kommer ursprungligen från McLean (1949) där han delar upp hjärnan i tre strukturer, reptilhjärnan, äldre däggdjurshjärnan och yngre däggdjurshjärnan. Reptilhjärnan är där reflexmässiga reaktioner äger rum och den mest instinktiva delen av hjärnan, här sker vår första reaktion och inte reflektioner, denna del av hjärnan fungerar som ett brandlarm enligt McLean genom Jakobsson Lundin (2019). I den äldre däggdjurshjärnan finns vår minnesbank, denna del lär snabbt om baserat på minnen och erfarenheter och är vår känslomässiga del av hjärnan (Jakobsson Lundin, 2019). Den största delen av hjärnan är den yngre däggdjurshjärnan, som innehåller det författaren nämner som förnuftshjärnan. Den här delen av hjärnan utvecklas inte direkt hos barnen utan utvecklas senare, när denna del är utvecklad är det här vårt förnuft kommer in. Det som gör att människan inte reagerar som det vore en katastrof att mackan ramlade med smöret ner på golvet, utan förstår att det går att göra en ny, och vi kommer inte dö av svält.

Under en dramatisering av en psykologmottagning på förskolan Ugglan, en självårds mottagning, där ett barn undersökte ett annat barn framkom följande konversation:

Barn 1: "Jag ser en svart prick i ditt hjärta"

Barn 2: "Det är som en ilsken loppa känns det som."

Barnet försökte förklara känslan i hjärtat, som en ilsken loppa som hoppade där inne. Att förstå och tolka känslorna är svårt, men med hjälp av sitt minne och egna erfarenheter kan barnen med stöd från en pedagog få en viss förståelse över sina känslor och varför de reagerat som de gjort. Jakobsson Lundin (2019) beskriver känslor som en reaktion från påverkan, antingen yttre eller inre. Barnen som deltar i studien är unga och har inte en fullt utvecklad förnuftshjärna än, detta resulterar i att de ofta reagerar instinktivt. Reaktionerna blir då snabba och intensiva, barnet kan ha lärt sig att en högljudd reaktion skapar reaktioner hos andra och ger då barnet uppmärksamhet från exempelvis en pedagog.

2 Tidigare forskning

2.1 Estetiska uttrycksformer och känslor

I en case studie som gjordes av Centin och Güneş (2019) i Turkiet undersöktes tolkningar av ett barns uttryck om sig själv och sin omgivning med tecknande som metod i relation till intervjuer som gjorts med barnets mamma. Syftet med studien är att undersöka hur ett barns teckningar kan fungera som ett reflekterande verktyg för att uttrycka känslor och tankar, särskilt i relation till sig själv, sin familj och sina vänner. Studien vill ta reda på vilken typ av ledtrådar som kan samlas in från ett barns teckningar och hur dessa kan tolkas av både forskare och föräldrar för att bättre förstå barnets inre värld. Barnet i studien var sex år gammal och författarnas frågeställningar berörde vilka typer av ledtrådar som kan visas

genom ett barns teckningar, vilken information som kan hittas i barnets teckningar kring dess familj och vänner samt hur de kan relatera till professionella med hjälp av och i sina teckningar.

Resultaten visar mycket och väl detaljerad information om barnet och dess relationer samt att tecknandet har varit ett stöd i barnets uttryck. Mamman berättade att hon fått ett samtal från sitt barn, som framöver i texten benämns som E, där det framkom att E hade ritat en familjbild i skolan utan att inkludera henne. I intervjun med mamman framkom det att hon hade varit sjuk under en period och kunde därför inte leka med E som tidigare vilket ledde till att E kände sig ouppmärksam av sin mamma. Mamman berättade att hon återhämtat sig och återigen kan spendera tid med sin son. E började sin teckning med att rita mamman först, vilket kan tolkas som att hon är viktig och central i hans liv igen. E ritade ytterligare en teckning vid senare tillfälle där mamman ritades först och noggrant, inklusive ögonfärg, frisyra och ett stort leende. I kontrast till skolans observation, visar denna nya teckning att E återigen ser sin mamma som en viktig del av familjen och sitt liv. Utifrån intervjun med mamman och barnets teckning kan man dra slutsatsen att barnets uppfattning om relationen till sin mamma har förändrats över tid, beroende på hennes närvaro och förmåga att engagera sig. Barnet i studien har under tiden och efter sitt tecknande även verbalt pratat om det hen målat. Författarna fortsätter vidare att tecknande som metod för uttryck förstärker barnets förmåga att uttrycka sig fritt.

Plousia Misailidi och Fotini Bonoti (2008) från Grekland undersökte i sin studie om barn kan identifiera och läsa av känslor i teckningar andra barn har ritat. Det var åttio barn i studien och barnen som deltog i var mellan tre och sex år. Författarna delger historia samt fakta kring hur barns teckningar länge tolkats av psykologer och andra professionella, men att få studier undersökte barns tolkningar av andra barns tecknande. Metoden författarna använde sig av i studien var att först låta barnen identifiera känslor på fotografier, för att säkerställa att barnen korrekt förstod uppgiften. I andra delen av uppgiften skulle barnen koppla en känsla till en teckning ritad av ett annat barn. Författarna sammanfattar studiens resultat med att alla barn har en viss förståelse för känslor i andras teckningar och att barnens kunskaper i att identifiera känslor genom andras teckningar gradvis blir bättre ju äldre barnet är, särskilt när det gäller mer komplexa känslor som ilska. Även yngre barn kan känna igen glädje, sorg och rädsla, vilket tyder på att viss emotionell förståelse utvecklas tidigt. Däremot kräver igenkänning av ilska en högre kognitiv och emotionell mognad, vilket blir tydligt i och med resultatet av de äldre barnens prestation. Teckningar kan därför utgöra ett effektivt verktyg för att bedöma barns emotionella utveckling, särskilt i kombination med åldersanpassade metoder.

Çetin och Erdem Çevikbaş (2020) har i en litteraturoversikt undersökt hur barn i förskoleåldern använder sig av kreativ dans för att uttrycka sina känslor, med kreativ dans definieras en dans utan strikta regler eller förbestämda förhållningssätt. Syftet med studien är att undersöka den socio-emotionella utvecklingens betydelse under förskoleåren, särskilt fokus ligger på barns förmåga att förstå, reglera och uttrycka känslor i socialt och kulturellt relevanta sammanhang samt hur det påverkar deras sociala kompetens och framtida anpassning. Författarna diskuterar användandet av den kreativa dansen som ett medel för att identifiera och konkretisera tankar hos barnen. De lyfter de första stadiet som är ett härmande av dans till ett mer avancerat fritt och kreativt dansande. Genom den fria rörelsen kan barnen få medel till att känna känslor, visa sin personlighet samt bearbeta känslor. Çetin och Erdem Çevikbaş (2020) framhåller fördelarna med användningen av kreativ dans i utbildning för barn i förskoleåldern, de hänvisar till de metoder som passar barn bäst för den åldern de har och att föräldrar såsom lärare behöver ha kunskap om detta för att det ska bli en effektiv

undervisning. Studiens resultat visar på att kreativ dans, genom sitt fokus på kroppsligt uttryck och individuell tolkning, utgör en pedagogiskt lämplig metod för att främja barns socio-emotionella utveckling i förskoleåldern. Genom att erbjuda barnen möjligheter att uttrycka och reglera sina känslor på ett icke-verbalt sätt, skapas förutsättningar för ökad självkännedom, empati och social kompetens. Trots det starka teoretiska stödet konstaterar författarna dock ett behov av mer empirisk forskning som konkretiserar effekterna av kreativa dansprogram på barns emotionella färdigheter. Den känslomässiga samt den sociala kompetensen hos barnen kan enligt författarna gynnas av kreativ dans som stöd och metod i förskolan.

Ariasl et al. (2024) har genomfört en studie som handlar om hur utvecklingen av emotionell intelligens som författarna skriver fram som EI, kan stödjas genom dramabaserade interventioner i förskolans utbildning, med fokus på att förbättra barns förmåga att känna igen, förstå och hantera sina egna och andras känslor. I studien undersöks effekten av ett projekt där barn i åldrarna 4–5 år får träna på dessa färdigheter genom dramatisering och olika emotionella utbildningsmetoder. Studien använder sig av flera olika metoder för emotionell utbildning. Det betonas att emotionell utbildning bör ske genom en praktisk metodik som integreras med barnets vardagliga erfarenheter, intressen och behov. Detta förutsätter ett nära samarbete med familjen, vilket bidrar till att förstärka lärandet genom kontinuitet mellan hem och skola. En annan viktig aspekt är vikten av att skapa en trygg och inkluderande lärandemiljö där kroppsspråk och visuell kommunikation ges utrymme, särskilt i arbete med yngre barn som inte har ett utvecklat verbalt språk än. Vidare nämns social och emotionell inläring, som ett strukturerat tillvägagångssätt som syftar till att utveckla elevers interpersonella, hur de förhåller sig till varandra, och intrapersonella, hur de förhåller sig till sig själva, färdigheter. Studien syftar till att förbättra barns sociala och emotionella färdigheter, minska negativa beteenden som kan relateras till sociala problem och främja ett positivt känslomässigt klimat i klassrummet. Utvärderingen görs med hjälp av olika instrument, som beteende- och känslomätningar, och resultaten visar att barnen förbättrade sina relationer och sociala färdigheter, särskilt när det gäller att hantera negativa känslor.

Slutligen lyfts betydelsen av att lärarna själva utvecklar emotionella kompetenser. Författarna menar att studier visar att när lärare genomgår utbildning i emotionell kompetens och samtidigt implementerar motsvarande program med sina elever, förbättras både lärmiljön och elevernas emotionella färdigheter. Studien betonar också vikten av att lärarens roll, hur läraren spelar en central roll i att främja emotionell utbildning genom både aktivt engagemang och genom att fungera som förebilder för barnen. Det tyder på att lärarens emotionella medvetenhet inte bara är en pedagogisk resurs utan en nödvändig förutsättning för att möta barns emotionella behov och därmed stödja deras utveckling på ett holistiskt sätt. Resultatet av studien visade att interventionsprogrammet, effektivt minskade negativa beteenden och förbättrade barnens sociala och emotionella färdigheter. Förbättringarna, särskilt inom socialt oberoende och självförtroende var stabila även efter programmets slut. Programmet bidrog till bättre kontroll över störande beteenden, minskade emotionella problem och utvecklade sociala färdigheter. Föregående tyder på att dramatisk lek är en effektiv metod för lärande och utveckling.

I en studie gjord av Saarikallioa mf. (2019) i Finland undersöktes barns uttryck av känslor genom musiken, specificerat till musikens parametrar. Barnen i studien var mellan tre och fem år och fick utforska musiken genom att ändra tempo, volym och tonhöjd för att uttrycka tre olika känslor, lycka, sorg och ilska. Tre låtar valdes ut till studien som sedan kortades ner till 30 sekunder och sammanfogades för att bilda en slinga, detta möjliggjorde för deltagarna

att prova om och om igen och arbeta med musikens parametrar så länge de ville. Författarna belyser i studien vikten av att undersöka och förstå barns känslomässiga utveckling i en tidig ålder. Studien genomfördes med en programvara som heter Pure Data där barnen kunde arbeta med musikens parametrar. Barnen fick med hjälp av programvaran ett uppdrag att göra de olika musikstycken så ledsamma, glada eller arga som möjligt. Resultatet av studien visade att barnen som deltog hade en stor fallenhet för att uttrycka sina känslor via musiken, även de yngsta barnen som deltog i studien. Resultaten visade även stora skillnader mellan känslorna glädje, sorg och ilska, där glädje och ilska karaktäriserades av högt tempo och hög tonhöjd, medan sorg uttrycktes med långsamt tempo, låg tonhöjd och låg ljudstyrka. Barn med tidigare erfarenhet av musik uttryckte ilska med lägre tonhöjd, men detta mönster återfanns endast hos de äldre barnen. Sammantaget bekräftar resultaten att små barn använder musikens byggstenar för att skilja mellan känslor, vilket går i linje med vuxnas mönster för musikalisk känslöförmedling (Saarikallioa mf. 2019).

2.2 Pedagogens roll

Herman (2020) skriver i en teoretisk artikel som baserats på tidigare forskning om emotionell intelligens hos förskolebarn, barns uttryck av sina känslor samt pedagogens roll i barnens utveckling av detta. Artikeln lyfter fram betydelsen av uttryck, förståelse och reglering av känslor i relation till barnets socioemotionella utveckling och lyfter in tidigare forskning om barns emotionella utveckling och den långsiktiga påverkan på barnets tidiga utveckling av emotionell intelligens kan hämma eller främja barnen i deras liv. Herman (2020) förklarar den emotionella intelligensen i ett flertal delar, att förstå känslor, att uttrycka känslor samt betydelsen av dem för barnens utveckling. Författaren sammanfattar slutligen artikeln med att pedagogens roll i barnens utveckling är viktigt och att pedagogen genom att identifiera ledtrådar till barnens känslor kan vägleda dem samt utbilda dem i hur de kan reglera sina känslor. Herman (2020) lyfter den verbala begränsningen hos de yngsta barnen som ytterligare en anledning till att pedagogen behöver finnas i den emotionella utvecklingen, ge stöd och guidning. Författaren fortsätter belysa att det tidiga arbetet med barns känslor i förskoleåldern bidrar till en livslång emotionell kompetens hos barnen.

Hedlund och Samuelsson (2021) har genomfört en kvalitativ studie som undersöker förskollärares kompetenser, synen på och arbets sättet för att främja barns socioemotionella utveckling i förskolan. Den fokuserar på förskollärares roll i att stödja barn i deras känsloreglering och känslouttryck genom interaktioner och relationer. Syftet med studien var att undersöka vilka kompetenser förskollärare besitter när det gäller barns socioemotionella utveckling och hur förskollärare arbetar för att främja utvecklingen. Studien syftar också till att identifiera metoder och strategier som förskollärare använder för att stödja barn i deras socioemotionella utveckling. Hedlund och Samuelsson (2021) använde en kvalitativ metod med ostrukturerade intervjuer för att samla in data från förskollärare. Intervjuerna genomfördes med öppna frågor. Metoden kopplas till det hermeneutiska perspektivet, som fokuserar på att förstå och tolka de svar som respondenterna ger i sin egen kontext. Genom intervjuer med fem förskollärare från tre olika förskolor, visade resultatet på betydelsen av socioemotionell utveckling för barns lärande och framtida förmåga att hantera sociala situationer. Samtliga intervjuade förskollärare ansåg att den socioemotionella utvecklingen spelar en central roll i barns övergripande utveckling och att förskolans arbete med att främja denna utveckling är avgörande för barnens framtida förmåga att samspela och hantera känslomässiga utmaningar. Genom att använda olika metoder så som samtal om känslor och bekräftelse av barns känsloupplevelser, underlättas barnens förståelse för sina egna och andras

känslor. De intervjuade ansåg att förskollärare behöver ha goda kompetenser för att kunna stötta barn i dessa processer, och utbildning samt kollegialt lärande var viktiga verktyg för att utveckla dessa färdigheter.

En annan metod som betonades var observation, där förskollärare noggrant observerar barns beteende för att kunna identifiera deras behov och ge riktat stöd. Observation ansågs också som ett förebyggande verktyg för att förstå barns känslomässiga och sociala behov innan de leder till konflikter. Respondenterna lyfte också fram vikten av tydliggörande pedagogik som hjälpmedel för att underlätta barns uttryck av känslor och för att främja deras kommunikativa förmåga. Exempelvis genom tecken som stöd och grafiskt alternativ och kompletterande kommunikation. Detta är särskilt viktigt för barn med annat modersmål. Sammanfattningsvis visade resultatet att respondenterna ansåg att ett medvetet och konsekvent arbete med socioemotionell utveckling, där metoder som lågaffektivt bemötande, observation och tydliggörande pedagogik användes, var centralt för att stödja barns känslomässiga och sociala utveckling i förskolan. Detta arbete kräver att förskollärare kontinuerligt utvecklar sina kompetenser genom utbildning och kollegialt lärande, samt att de är medvetna om barnens individuella behov och hur dessa kan stödjas i vardagliga situationer.

2.3 Barns känsloreglering

Kao och Tarullo (2024) genomförde en experimentell kvalitativ studie med syfte att undersöka huruvida barn i förskoleåldern (3–4 år) kan modulera sitt känslouttryck genom att antingen förstärka eller undertrycka sina emotionella reaktioner. Studien syftade även till att utforska huruvida denna förmåga är relaterad till emotionell självreglering i mer vardagliga sociala kontexter. Deltagarna i studien bestod av 61 barn från Boston, USA. Barnen exponerades för bilder med positiv och negativ känslomässig valens, tillsammans med ljudklipp av antingen skratt eller gråt, och instruerades att i olika block antingen visa så mycket känsla som möjligt eller att dölja känslorna. Deras känslouttryck observerades och kodades systematiskt av oberoende bedömare. Dessutom genomförde barnen ett "Disappointing Gift Task", en erkänd uppgift som mäter emotionell självreglering i en social situation där barnets förväntningar medvetet inte uppfylls. Resultaten visade att barnen vid denna unga ålder i viss utsträckning kunde förstärka sitt känslouttryck både vid positiva och negativa stimuli. Däremot kunde de inte medvetet undertrycka sina känslor när de instruerades att göra det, snarare tenderade deras negativa uttryck att förstärkas även i undertryckningsvillkoret. Studien visade också att barn som lyckades förstärka positiva känslor vid instruktion, och som uppvisade mindre spontant negativt känslouttryck i baslinjetillståndet, hade högre förmåga till emotionell reglering i en social situation. Dessa fynd tyder på att förmågan att förstärka känslor utvecklas tidigare än förmågan att medvetet dämpa känslor, vilket kan bero på att nedreglering kräver mer avancerade exekutiva funktioner såsom arbetsminne och inhibitionsförmåga, färdigheter som fortfarande är under utveckling i denna ålder. Studien belyser därmed vikten av att särskilja mellan olika former av känsloreglering hos små barn samt behovet av utvecklingsanpassade forskningsmetoder.

Clausén Gull (2016) har genomfört en tvärsnittsstudie, inom ramen för forskningsprojektet PsPATHS vid Stockholms universitet. Totalt deltog 55 barn från olika förskolor i Stockholmsområdet. Studien syftar till att undersöka relationen mellan exekutiva funktioner (EF), vilket innebär de kognitiva processer som krävs för att medvetet kunna reglera tankar och handlingar samt upprätthålla målinriktat beteende, och emotionsreglering (ER), vilket beskrivs i studien som barnets förmåga att hantera sina känslor, både positiva och negativa,

hos förskolebarn i åldern fyra till fem år. Den insamlade datan innefattar kognitiva tester som mätte EF-komponenter och ett lärarenkätinstrument som skattade barnens ER-förmåga. Studien utgår från antagandet att både EF och ER är avgörande för barns kognitiva och sociala utveckling, samt att dessa förmågor utvecklas snabbt under förskoleåren. Syftet är att klarlägga huruvida och i vilken grad olika komponenter av EF, såsom inhibitionskontroll, arbetsminne och kognitiv flexibilitet, samvarierar med barns förmåga att reglera känslor. Resultaten av studien visade inga signifikanta samband mellan EF och ER, vilket innebär att barnens exekutiva funktioner inte kunde kopplas direkt till deras förmåga att reglera känslor enligt lärarnas bedömningar. Vissa interna samband mellan EF-komponenter kunde identifieras i studien, bland annat mellan inhibitionsuppgifter, vilket innebär specifika test och övningar som används för att mäta barns inhibitoriska kontroll, deras förmåga att hämma impulsiva eller automatiserade beteenden. Resultaten visade över lag svaga samband. I studien diskuteras att metodologiska faktorer, såsom begränsade mätinstrument för ER och brist på fler metoder, exempelvis föräldraenkäter eller observationer, kan ha påverkat resultatet. Trots de begränsade resultaten bidrar studien med viktig insikt i komplexiteten bakom sambandet mellan exekutiva funktioner och emotionsreglering hos yngre barn.

3 Teoretiska analysbegrepp

Det sociokulturella perspektivet innefattar en analys av lärande genom mediering och appropriering. Den här studien grundas i ett sociokulturellt perspektiv, som beskrivs av Wallerstedt (2020) som en utvecklingsprocess där kroppens fysiologiska mognad interagerar med det lärande som sker runt omkring oss i vår omgivning. Ett centralt exempel på sociokulturellt lärande kan vara ett barn som lär av sina föräldrar, att de hör vad föräldrarna säger och tar sedan efter det. Detta exempel belyser betydelsen av sociala interaktioner och kommunikativa situationer i lärandeprocessen. I analysen av datamaterialet är det begrepp som mediering, artefakter, appropriering, scaffolding som är centrala. Dessa begrepp utgör en teoretisk grund för att förstå hur lärande och utveckling sker i sociala och kulturella kontexter. Det dessa begrepp har gemensamt är att de relaterar till hur läroprocesser medieras och vilka faktorer som påverkar dessa. Inom sociokulturella teorier betraktas människans medvetande, tanke och den materiella världen som en helhet, där kulturella produkter och artefakter i omvärlden påverkar och möjliggör vårt tänkande. Sammanfattningsvis erbjuder det sociokulturella perspektivet en djupare förståelse för hur lärande och utveckling sker genom social interaktion och kulturella verktyg.

3.1 Centrala begrepp

3.1.1 Appropriering

Begreppet appropriering kan enligt Säljö (2015) jämföras med att låna in eller att ta till sig information, samt att göra informationen till sin egen. Ett barn hör någon säga ett ord som kan visas, såsom boll. I samspel med en annan person som har kunskap kring ordet kan barnet lära sig vad ordet boll betyder. De börjar med att kunna säga boll, för att sedan förstå vad det är. Till slut använder barnet sig av ordet spontant och i sin egen kontext. Här har barnet nu approprierat ordet boll, från en annans persons kunskap, till sin förståelse. Säljö belyser samspelet, relationen och kommunikationen som central i hur appropriering fungerar. I aktionen *Känslostormen* sker approprieringen genom att barnen kan få möjlighet till att observera och reflektera de känslouttryck som gestaltas, både verbalt och med mimik samt hur de förhåller sig till de och skapar sina egna känslouttryck. Erfarenheter från en individ blir således en del av en annans tänkande och kunnande. Appropriering sker gradvis, från en

inledande fas, fördjupad exponering, partiell behärskning till självständig behärskning. Vidare använder det sociokulturella perspektivet begreppen redskap och appropriering (Wallerstedt, 2020). Det innefattar att redskap knyts till både intellektuella verktyg som språk och kunskapsformer som används för kommunikation samt även fysiska redskap, det vill säga artefakter. Begreppet appropriering hänvisar till en typ av lärande där individer tilldelas kunskap vilket leder till att den kan upplevas som personlig och egen. Processen av appropriering resulterar ur samspelet mellan tidigare erfarenheter, ny kunskap och medierande handlingar.

3.1.2 Artefakter

Artefakter kan både vara fysiska saker som går att ta på och även mentala resurser (Säljö 2015). Säljö (2015) lyfter artefakterna som redskap, under aktion 2 där vi målar till klassisk musik är artefakten både papper, pensel, färg, vatten och musiken. I aktion 1 där vi använder oss av leken *Känslostormen* kan artefakten ses som den symboliska beskrivningen av känslorna i sammanhanget. Språket, begrepp och tänkande är även de artefakter (Bendroth Karlsson & Karlsson Häikiö (2014). Säljö (2015) tydliggör sambandet mellan de materiella och den immateriella artefakten med att beskriva människan som en hybridvarelse vilket författarna förklarar som att människan leker, tänker, lär och arbetar. Säljö (2015) lyfter även tekniken som en omvandlare, genom att ta vara på erfarenheter från tidigare generationer så som saker eller system, skapas på så sätt artefakter.

3.1.3 Mediering

Förhållandet mellan artefakter, tänkande och handling kan tydliggöras via begreppet mediering. Ur ett sociokulturellt perspektiv som grundar sig i Vygotskijs teorier (Säljö, 2015) innefattar mediering hur människor använder sig av kulturella redskap som exempelvis språk, symboler och artefakter för att förstå och forma sin omvärld. Säljö (2015) skriver om hur fysiska redskap används vid förflyttning vilket används under aktion 1 där barnen använder kroppen till att visa känslor i leken, *Känslostormen*. De fysiska redskapen används även i aktion 2 när barnen målar till klassisk musik. Inom det sociokulturella perspektivet innebär det att redskapen medierar våra handlingar eller att de utgör instrument som vi är i stort behov utav. Mediering fungerar som en bro mellan den sociala världen och individens kognitiva processer (Säljö, 2015), under aktionerna där barnen använder sig av olika estetiska uttrycksformer för att uttrycka sina känslor fungerar dramatiseringen och målandet med stöd av musiken som de medierade medlen för känslorna. Wallerstedt (2020) förklarar att mediering innefattar att vi hanterar vår omvärld med hjälp av intellektuella och fysiska redskap som ser till att de integreras av sociala praktiker.

3.1.4 Scaffolding

Scaffolding innebär stöttning för barnen från en med större kunskap i området, där pedagogen fungerar som en ställning, stöttar, ger råd och utmanar. Säljö (2015) nämner begreppet Scaffolding som stöttande och kommer ursprungligen från Vygotskijs (1978) teori. Begreppet kopplas samman med den sociokulturella teorin. Scaffolding handlar om att ge rätt stöd och utmaning. Stödet ges från en vuxen, i detta fall en pedagog. Vygotskij (1978) beskriver den *proximala utvecklingszonen* genom att möta barnen och stötta barnen på den nivå de befinner sig på. Säljö (2015) betonar vikten av att lärandet är en social process och att barn lär sig genom att medverka och delta i aktiviteter som är meningsfulla och som sker i samspel med andra. I våra valda aktioner kan pedagogens följdfrågor beskrivas som stöttande för barnen då pedagogen besitter större kunskap samt hur de estetiska uttrycksformerna används som metod

för att stötta barns känslouttryck. Lärandet blir mer effektivt när det sker i samband med en person som kan hjälpa barnen. I slutändan handlar det om att barnen själva kan lösa uppgifter då de på vägen fått de stöd de behöver.

4 Metodologi

4.1 Aktionsforskning som metod

Aktionsforskning handlar om att förbättra och utveckla arbetet i förskolan vilket stämmer bra överens med vad vi vill åstadkomma i vår verksamhet. Aktionsforskning handlar till största del om vad vi som pedagoger har för förhållningssätt (Rönnerman 2022). Rönnerman (2022) belyser även att för att lyckas med aktionsforskning krävs det stor nyfikenhet och entusiasm till det arbete vi utför på förskolan samt att det behöver finnas gott om tid och utrymme för reflektion för pedagogerna.

Teorier används för att tydliggöra, öka förståelsen för och för att beskriva fenomen (Ahrne och Svensson 2022). Författarna beskriver teori med en liknelse "Precis som att en karta inte kan vara lika stor den värld den försöker avbilda" (Ahrne och Svensson 2022 sid. 233). Att ha en teoretisk utgångspunkt hjälper oss att vara analytiska (Ahrne och Svensson 2022). En teori ger användaren ett perspektiv, en infallsvinkel i arbetet och riktar oss samt fungerar som stöd. Ahrne och Svensson (2022) nämner vidare växelspelet mellan teori och empiri, författarna förklarar att sambandet mellan teorin och det konkreta empiriska materialet kan krocka med varandra och på så vis bidrar till att utveckla den teoretiska utgångspunkten. Aktionsforskning innefattar att processen i utvecklingen följs och att det krävs olika redskap för att kunna följa processen. Här kan vi använda oss av observationer såsom att vi dokumenterar vad som händer samt använda oss av videoupptagningar.

Det vi vill uppnå är en förändring i verksamheten. Detta behöver planeras och genomföras men det krävs också att vi har en eller två forskningsfrågor som vi har intresse för (Rönnerman 2022). Rönnerman (2022) lyfter att aktionsforskning är en praktisknära forskningsmetod. I forskningen är pedagogerna aktiva i processen som är anpassad för att utveckla samt förbättra den egna praktiken inom förskolan. Rönnerman (2022) menar att använda sig av aktionsforskning för att samla in data kan innefatta observation, loggbok, intervjuer, dokumentation och reflektionssamtal i arbetslaget. Deltagarna samtycker till att medverka i aktionerna och det är viktigt att datainsamlingen som görs sker på ett etiskt och försvarbart sätt med respekt för deltagarnas integritet. (Rönnerman 2022)

4.1.1 Planering av aktioner

Aktion 1, dramatisering av känslor, Känslostormen

Planeringen av utvecklingsarbetet skapade möjligheter för barnen att arbeta med sina känslouttryck genom de estetiska uttrycksformerna som metod vid två tillfällen och på ett varierat sätt. Utvecklingsarbetet genomfördes i två aktioner där barnen gavs möjlighet att möta olika estetiska uttrycksformer och med stöttning från en pedagog, använda dessa för att uttrycka sina känslor, antingen verbalt eller icke-verbalt. Den första aktionen fokuserar på att barnen genom dramatisering ska utforska sina känslor. En lek benämnd Känslostormen skapas. Denna dramatiseringslek syftar till att låta barnen, på ett fysiskt och kreativt sätt, leka och uttrycka olika känslor tillsammans. Barnen ska få möjlighet att använda sina kroppar och ansiktsuttryck utan att använda ord. Pedagogen får ett manus för att underlätta förståelsen av sammanhanget samt för att skapa trygghet i aktiviteten. Pedagogen ska med detta manus

agera som regissör under hela processen och vara stöttande i deras gestaltning och fungera som dirigent i dramat. Pedagogerna ska recitera en ramsa med inlevelse i rollen som en trollkarl och använda en trollstav: ”Känslorna blåser fram hos oss, landar på [namn], släpp nu loss!”

Därefter pekar pedagogerna på ett barn och anger en känsla som barnet får gestalta med mimik och kroppsspråk under cirka tio sekunder. Dramatiseringen avslutas när varje barn har fått uttrycka två känslor. Øksnes (2011) påpekar vikten av det psykologiska perspektivet i leken, där barn genom lek får möjlighet att uppleva och skapa lärande baserat på den lekta erfarenheten. Detta kräver dock att barnen har en egen lust och nyfikenhet att delta. Genom att pedagogerna deltar aktivt i dramatiseringen erbjuder de barnen verktyg och motivation. Pedagogerna initierar aktiviteten, ger tydliga instruktioner och skapar rätt förutsättningar för lärande. Efter dramatiseringen får barnen möjlighet till reflektion, både gemensamt och individuellt, med hjälp av bilder över hur det känns att prova och uttrycka olika känslor.

Aktion 2, Måla till musik

Den andra aktionen som planeras och genomförs består av målning till klassisk musik. Syftet med denna aktion är att främja barnens förmåga att uttrycka och bearbeta känslor genom musiken med konsten som verktyg. Genom att måla till klassisk musik med varierande ton och tempo ges barnen möjlighet att använda sina kreativa och abstrakta tankegångar för att bearbeta och uttrycka sina känslor på ett indirekt sätt, vilket kunde stödja deras emotionella och psykologiska utveckling. Material som behövs för aktionen inkluderar papper, färgpennor, en högtalare kopplad till en telefon samt ett avskilt område för att främja barnens koncentration. Det förberedande arbetet inför aktionerna innefattar framställning av materialet samt kontroll av teknisk utrustning.

Musikvalet grundas i följande tre känslor

1. *Ilska*: Igor Stravinsky, The Rite of Spring (Vårens offer).
2. *Glädje*: Wolfgang Amadeus Mozart: Serenade No. 13 in G major, K. 525 (Eine kleine Nachtmusik).
3. *Ledsamhet*: Franz Schubert: Ave Maria.

Genom målning till musik med olika ton och tempo ökas barns abstrakta tänkande. Bendroth Karlsson och Karlsson Häikiö (2014) menar att barn genom målning och bilduttryck utvecklade komplexa psykologiska processer. Författarna använde begreppet externalisering, ett sätt att separera problem från individen, vilket i detta sammanhang innebar att barnen fick ett verktyg för att uttrycka känslor på ett indirekt och hanterbart sätt.

4.2 Videoupptagning

Under aktionerna användes videoupptagning som en metod, detta för att avdramatisera och att ingen ska känna sig iakttagen. Genom att använda videoupptagning som en metod gav det oss möjlighet att titta på videon många gånger vilket gav oss en syn på saker vi kanske inte hade uppfattat i stunden när aktionerna skedde. Videoobservationer skapade möjlighet för en mer djupgående observation där det gick att se saker som missats i tidigare observationer samt även möjlighet att läsa av kroppsspråk och sinnesstämningar. Genom videoupptagningen

fångas dem som har varit svåra att uppfatta och de som kan vara svåra att tyda, vilket är användbart i analysen. (Ahrne & Svensson 2022).

Forskare bör vara särskilt uppmärksamma på etiska överväganden när användning av videoinspelningar sker, detta eftersom sådan data innehåller känslig information. Detta är något Vetenskapsrådet (2017) menar faller inom god forskningssed. Det är viktigt att respektera individens integritet. Vetenskapsrådet (2017) belyser att det är viktigt att personerna som deltar i forskningen får sin identitet skyddad när video och ljudupptagning sker på grund av att det är känsliga personuppgifter. Enligt Vetenskapsrådet (2017) krävs det skriftligt medgivande från alla som finns med i videoupptagningen, barnens vårdnadshavare samt pedagogerna.

4.3 Deltagande observation och fältdagbok

Hellman och Hellman (2020) skriver om deltagande observation. Detta är något vi forskare använder oss av under våra valda aktioner. Genom att använda sig av denna metod ges möjligheten att analysera och dokumentera material som hade blivit svårt att genomföra med andra metoder. (Hellman och Hellman 2020). Deltagande observation beskriver Hellman och Hellman (2020) som en forskningsmetod som innefattar att forskaren systematiskt noterar skriftligt under tiden som man observerar. Detta sker genom att forskaren gör fältboksanteckningar vilket vi använder oss av under våra valda aktioner. Hellman och Hellman (2020) belyser vikten av att särskilja på vilken roll den som deltar har. Även fast man i vanliga fall är en lärare eller pedagog så är det viktigt att särskilja på att vara forskare eller undersökande.

Deltagandet finns alltid med men under olika premisser. Ibland deltar forskaren mer och ibland mindre. Det är viktigt att det sker en kontinuerlig reflektion över deltagandet när det gäller deltagande observation. Detta görs allra bäst genom fältdagboksanteckningar. (Hellman och Hellman, 2020)

4.4 Intervju

Under intervjun så användes en intervjuguide med förberedda frågor. Pedagogen som valde att delta fick sedan information om att dennes svar förblir anonyma. Syftet med intervjun var att få en nulägesbeskrivning kring vad pedagogerna hade för kunskap i att stödja och utveckla barnens uttryck i sina känslor samt att identifiera vad vi som forskare behövde utveckla i verksamheten. Vi valde att genomföra en intervju för att få en djupare förståelse och inblick i pedagogens tanke sätt gällande känslouttryck med fokus på estetiska uttrycksformer. Som komplement till de redan skrivna frågorna valde vi att ställa öppnare spontana frågor för att få en djupare förståelse vilket Ahrne och Svensson (2022) framhåller som en fördel i intervjun. Författarna belyser även att frångå ordningen i de färdiga intervjufrågorna som positivt då det öppnar upp för både fler svar och dimensioner i svaren. Det ger också en möjlighet att ställa följdfrågor och gräva djupare om den som intervjuas säger något extra intressant För att den som intervjuas ska känna sig trygg och känna att intervjuaren är intresserad av svaren kan den som intervjuar med stor fördel använda sig av personens egna ord om följdfrågor ställs. Det vill säga följa upp det personen sagt, och bygga vidare frågor baserat på det. Genom att använda sig av den metoden ökar chansen till att personen som intervjuas kan tänka sig att berätta mer och utveckla svaren. Det är även viktigt att tänka på hur man som intervjuare

ställer frågor så inte den som intervjuas upplever att den inte svarat tillräckligt mycket eller varit tydlig nog, samt att inte väva in egna åsikter i frågorna. (Ahrne & Svensson 2022)

4.5 Deltagare i studien

Vi utgår från förskolan Ugglan under studien. De som deltar i studien är barn i åldrarna 5–6 år. Barnen har själva valt att delta, med föräldrars medgivande, tillsammans med barnen deltar även en pedagog från avdelningen där barnen befinner sig till vardags som gett sitt godkännande att delta. Intervjun är baserade på en barnskötare som själv valt att delta i studien, barnskötaren är även med under aktion 1 och har en lång erfarenhet av de estetiska uttrycksformerna.

Yrkesroll	Antal år i yrket
Barnskötare	17

Barn:	Ålder i år:
Barn 1	5
Barn 2	6
Barn 3	5

4.6 Genomförande

4.6.1 Aktioner förskolan Ugglan

Genomförandet startade genom att vårdnadshavare och personal fick informationen om studien. I samband med att informationen delades ut fick vårdnadshavarna medgivarblanketter som de behövde fylla i där de antingen kunde godkänna sitt barns medverkande eller välja att avstå. Barnen som deltog i studien fick information om hur aktiviteterna skulle gå till från både pedagogen som deltog och forskaren.

Aktion 1, dramatisering av känslor, Känslostormen

Första aktionen, känslostormen, startade med en gemensam samling där pedagogen beskrev för barnen vad dom skulle göra och var. Pedagogen ställde frågor till barnen kopplat till känslorna glädje, ledsamhet, ilska och för att få deras fantasi att börja flöda. Aktionen skedde i miljöer där barnen var trygga och med en pedagog som tidigare är känd för barnen. Barnen valde plats tillsammans med pedagogen och det resulterade i att dramatiseringen tog plats i tamburen. Pedagogen tog på sig rekvisita som fanns i närheten för att, en mantel och en cykelhjälm, även en pinne som användes som trollstav. Första delen av aktionen genomförs i tystnad av barnen, där de endast använder gester och minspel vilket pedagogen förklarar, efter det sa pedagogen ramsan, pekade på ett barn och sa en känsla. Barnet som blev förtrollat till en känsla visar denna känsla, sedan är det nästa barns tur med en ny känsla som utdelats av trollkarlen. Under andra delen av aktionen fick barnen använda sig av sina röster, ljud och med ord, detta förklarade trollkarlen genom att förtrolla barnen till att använda sig av rösterna.

Aktion 2, Måla till klassisk musik

Andra aktionen genomfördes samma dag som aktion 1 och med samma barn samt en pedagog som arbetar på barnens avdelning. Aktionen startade med att barnen samlades kring ett runt

bord, där forskaren deltog och berättade för barnen vad som skulle hända. Pedagog presenterade materialet för barnen och även musiken. Forskaren uppmuntrade barnen till kommunikation kring känslor, om varför de valde att måla som de gjorde, vad de kände och om de finns saker och göranden som kan påverka deras mående och känslor. Barnen målade till tre olika klassiska låtar som var tidigare utvalda av forskarna. De fick inför varje ny låt en ny känsla att måla samt ett nytt papper, de fick även ta nya papper och nya material att måla med under aktionen, när de själva ville. Efter aktionen fick barnen lägga sina målningar på tork.

4.6.2 Intervju efter aktionerna

För att få en större inblick i barnens emotionella uttryck använde vi oss av intervju med den deltagande pedagogen, tre veckor efter att aktionerna genomfördes. Metoden intervju användes för att ta reda på om pedagogens kompetens kom till användning under aktionerna samt om pedagogen märkte någon skillnad på barnens utveckling inom estetiska uttrycksformer och att förmedla känslor genom dessa. Vi ville även få vetskap ifall barnen fick med sig kunskap som de tidigare inte hade efter att aktionerna avslutats. Pedagog fick även möjlighet att svara på om aktionerna var välplanerade och om svårighetsgraden var anpassad för den åldersgrupp och de barn som deltog.

4.7 Analysmetod

I denna studie har vi tillämpat en kvalitativ analysmetod med utgångspunkt i Ahrne och Svenssons (2022) tre centrala analys steg, sortering, reducering och argumentation. Denna metod har valts då den lämpar sig väl för studier med ett rikt empiriskt underlag där målet är att tolka och förstå mänskligt beteende och upplevelser i kontext.

Enligt Ahrne och Svensson (2022) kännetecknas kvalitativt material av att vara rikt, vill säga komplext, kontextbundet, har många sidor, olika dimensioner samt aspekter. I vår studie består det empiriska materialet av videoupptagningar från två estetiska aktioner, transkribering av dessa, fältdagboksanteckningar samt en semistrukturerad intervju med en pedagog. För att kunna analysera detta material på ett systematiskt sätt har vi först genomfört en noggrann sortering. Det innebär att vi blev förtrogna med materialet genom att gå igenom videomaterial och anteckningar upprepade gånger, och sedan identifiera återkommande fraser, uttryck, kroppsspråk och handlingar som var relevanta för våra forskningsfrågor, till exempel hur barnen gestaltar känslor genom dramatisering eller hur de kommenterar sina målningar till musik. I nästa steg, reducering, valde vi ut de delar av materialet som bäst illustrerade variationen i barns känslouttryck samt pedagogens roll i att stödja detta. Detta skedde genom att koda materialet, exempelvis kategoriserades vissa uttryck som "glädje med röst", "icke-verbal ilska" eller pedagogiskt stöd genom scaffolding. Här vägledades vi av våra teoretiska begrepp såsom mediering, artefakter och scaffolding, vilket hjälpte oss att tolka hur barnen använde estetiska redskap som till exempel sin kropp, pensel eller musik för att uttrycka känslor. Den tredje delen av analysen, argumentationen, har handlat om att tolka det insamlade och sorterade materialet i relation till teori och tidigare forskning. Genom att använda begrepp från det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2015; Wallerstedt, 2020) har vi kunnat argumentera för hur estetiska uttrycksformer fungerar som medierande redskap för barns emotionella uttryck. Exempelvis har vi analyserat hur barnen under dramalek gestaltade känslor med kroppen utan ord, och hur detta kan förstås som appropriering av känslomässiga erfarenheter i en trygg social kontext.

Genom att hela tiden föra en reflekterande dialog mellan empiri, teori och tidigare forskning, har vi eftersträvat att bibehålla en analytisk distans och undvika att enbart bekräfta förutfattade antaganden. Den kvalitativa analysen har därmed varit ett verktyg för att synliggöra mönster, nyanser och betydelser i hur barn uttrycker känslor med hjälp av estetiska uttrycksformer och hur pedagogen kan stödja denna process.

4.8 Etiska överväganden

“Etiken är en teori för moralen” (Vetenskapsrådet 2017, s.12) Etik är någon som är avsiktligt, det är något vi reflekterar över och som vi motiverar. Etiska överväganden behöver därför ifrågasättas, vridas och vändas på. Barn har rätt till att uttrycka sig och få sin talan hörd i allt som rör barnet (UNICEF Sverige, 2018). De barnen som befann sig på avdelningen där data samlades in hade rätten till att säga nej, till att välja att inte finnas med i dokumentationen. Barnets vårdnadshavare fick möjlighet att välja om deras barn fick vara med i dokumentationen som är relevant för utvecklingsarbetet eller välja att avstå, de som gav tillåtelse behövde i sin tur skriva under en samtyckesblankett som gav oss forskare tillåtelse att samla in dokumentationen. Åkerblom m.fl. (2023) beskriver viktiga krav som följer, ett av dessa handlar om att det är viktigt att det framgår att alla som väljer att delta i studien har god information om vad den innefattar samt att de har rätt att avbryta deltagandet när de vill, detta kallas informationskravet. Även pedagoger som syns och deltar i dokumentationen samt eventuell annan personal behöver skriva under ett samtyckesformulär (Vetenskapsrådet 2017). Alla som syntes eller som fanns i dokumentationen kom under utvecklingsarbetet att vara anonyma, inga namn eller identifierbara synonymer dokumenterades. All information och dokumentation som samlades in under utvecklingsarbetet förvarades och behandlades på ett förtroligt sätt, detta säkerställdes av oss. Den information som samlades in var enbart avsedd att användas för forskningen vilket Åkerblom m.fl. (2023) beskriver som nyttjandekravet.

Sammanfattningsvis har vi i utvecklingsarbetet lagt stor vikt vid etiska överväganden i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer (2017) och tagit detta i beaktning. Deltagarnas integritet har respekterats genom att all insamlade data hanterats konfidentiellt och anonymiserats. Samtycke har inhämtats från vårdnadshavare, barn samt medverkande pedagoger, där samtliga informerats om syftet med dokumentationen och deras rätt att avbryta deltagandet när som helst, i linje med informationskravet (Åkerblom et al., 2023). Barnens rätt att uttrycka sin vilja har beaktats (UNICEF Sverige, 2018), vilket innebär att de haft möjlighet att avstå från att delta i dokumentationen. Nyttjandekravet har följts genom att materialet endast används för forskningsändamål. (Åkerblom m.fl. 2023)

4.9 Studiens trovärdighet

För att säkerställa studiens trovärdighet har vi arbetat med tre olika datainsamlingsmetoder: videoinspelningar, intervjuer och fältdagboksanteckningar. Vi har också strävat efter opartiskhet i våra metodval och varit noggranna med att inte enbart välja data som bekräftar våra förväntningar i aktionerna. Genom att beskriva processen noggrant och återkoppla till våra valda forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter stärker vi arbetets trovärdighet. Vi har även använt citat och konkreta exempel från barnens handlingar och uttryck, vilket har gett trovärdighet åt vår analys. Åkerblom m.fl. (2023) betonar att trovärdighet i forskning inom förskolan handlar om att forskaren tydligt redovisar hur studien genomförts, och att det finns transparens i hur data samlats in och analyserats. De menar att validitet i denna kontext inte endast handlar om generaliserbarhet, utan om hur väl studien är förankrad i det sammanhang den undersöker och hur väl forskaren lyckas synliggöra barns perspektiv i sina

analyser. Ett centralt moment är att analysera sin egen roll i forskningsprocessen, särskilt i praktikinära metoder som aktionsforskning, där forskaren också är deltagare i fältet.

5 Resultat

I detta kapitel redovisas de huvudsakliga resultaten från våra två valda aktioner samt intervjun med den deltagande pedagogen. Resultaten analyseras i relation till våra forskningsfrågor och fokus ligger på hur barnen har uttryckt sina känslor genom estetiska uttrycksformer, samt hur pedagogens stöd påverkat barnens känslomässiga uttryck. Resultaten sorteras och bearbetas i syfte att skapa förståelse för hur olika uttrycksformer påverkar barns förmåga att uttrycka känslor.

5.1 Aktioner på förskolan Ugglan

5.1.1 Aktion 1, Dramatisering av känslor

Det empiriska materialet från aktion 1 går att dela upp i två kategorier: det icke verbala där barnen använder mimik och kroppsspråk och det verbala där barnen även uttrycker sig med sin röst. Under aktionen var det tre barn som deltog samt en pedagog.

Icke verbalt uttryck av känslor

Aktionen tog sin början i hallen med att pedagogen ställde frågor till barnen om olika känslor för att få i gång deras fantasi. Det var tre barn som deltog i aktionen. Därefter tog hen på sig rekvisitan och klev in i rollen som trollkarlen. Trollaren hoppade fram vilket gjorde att barnen började skratta, hoppa och sprattla med benen. Tillsammans med trollkarlen testade barnen att gestalta känslorna ledsam, ilska och glädje. Barnen uppmuntrades till att vara tysta och göra gester med kroppen och använda sina ansiktsuttryck. Trollkarlen började med att förtrolla ett barn och sa känslan *arg*, barnet gjorde genast en min med nedåtgående mungipor, spända ögonbryn samt en kropp som var framåtlutad. De andra barnen tittade på hen och började sakta att göra samma min och uttryck.

Pedagogen använder dramatisering och rekvisita som artefakter (Säljö, 2015) och skapar därmed en lekfull lärmiljö där barnen får möjlighet att förstå och uttrycka känslor utan att använda ord. Detta är särskilt viktigt i förskoleåldern där det verbala språket ännu är under utveckling (Herman, 2020). Genom att barnen först observerar och därefter imiterar andra barns känslouttryck, kan det här ges möjlighet till gradvis appropriering, där barnen kan göra uttrycken till sina egna (Wallerstedt, 2020). Pedagogens roll som vägledare visar på scaffolding, stöd i utvecklingen som anpassas till barnens behov (Säljö, 2015). Forskning visar att kroppsliga och kreativa uttryck så som drama, stärker barns emotionella och sociala kompetens (Çetin & Erdem Çevikbaş, 2020; Arias et al., 2024). Från det empiriska materialet kan vi se att barnen ofta såg på varandra och var lite avvaktande innan de började gestalta känslan de blivit förtrollade till. Som att det väckte en känsla av pinsamhet eller tvekan, barnen var uppenbart påverkade av varandra. En observation som var oväntad var hur ett av barnen (6år), inte verkade påverkad av de andra barnen, medan de andra tre var tydligt påverkade.

Utdrag från fältanteckningar:

Trollkarlen svänger med sin stav och säger "förvånad" samtidigt som hen pekar på ett av barnen. Barnet formar snabbt sin mun till ett o, höjer ögonbrynen och lyfter armarna i luften, sedan börjar barnet springa runt i rummet, de andra barnen börjar samtidigt röra på sig.

Barnet visar snabbt via kroppen och mimiken ett uttryck för känslan "förvånad" efter att pedagogen, i rollen som trollkarl, använt sitt kroppsspråk och en stav som rekvisita. Denna interaktion utgör ett tydligt exempel på mediering, där artefakter och kroppsliga handlingar används som redskap för att uttrycka och förstå känslor (Säljö, 2015; Wallerstedt, 2020). Barnets spontana reaktion och de andra barnens efterföljande rörelser visar hur socialt samspel och imitation fungerar som grund för lärande. Genom att härma och delta i gemensam handling kan en appropriering av både känslobegrepp och uttrycksformer ske (Säljö, 2015). Forskning visar att yngre barn ofta använder kroppen för att kommunicera känslor när det verbala språket ännu inte är fullt utvecklat. Det bekräftas exempelvis i Arias et al. (2024), som visar att dramatisering stärker barns emotionella intelligens. Även Çetin och Erdem Çevikbaş (2020) betonar att kreativa rörelser stödjer barnens emotionella utveckling, självkänedom och sociala samspel i förskolan.

Ett annat exempel från fältanteckningar är när trollkarlen säger känslan Ledsen. Denna känsla ger en mer stillsam reaktion då barnet som har fått trollstaven riktad mot sig ställer sig helt stilla, sänker sitt huvud och börjar göra tysta snyftningar. Hen håller armarna runt magen och fäster händerna mot armbågen på motsvarande arm. Barnets kroppsspråk och mimik används för att uttrycka känslan "ledsen", efter att trollkarlen förtrollar barnet med hjälp av trollstaven. Barnets kroppsliga reaktion, att stå stilla, sänka huvudet och göra tysta snyftningar, är ett tydligt exempel på icke-verbal mediering, där känslor kommuniceras genom kroppsliga och mimiska uttrycksformer snarare än verbalt språk (Säljö, 2015; Wallerstedt, 2020). Trollkarlens instruktion tillsammans med den förstärkande trollstaven fungerar som artefakter som medierar barnets förståelse och gestaltning av känslan. Att barnet självständigt använder sin kropp för att uttrycka ledsamhet visar på appropriering, där tidigare erfarenheter och observerat beteende integrerats i barnets eget uttryck (Säljö, 2015).

Pedagogens sätt att iscensätta känslan ledsamhet och ge utrymme för barnets tolkning är också ett exempel på scaffolding, där stöd ges genom lek och symbolik på barnets utvecklingsnivå (Säljö, 2015). Den lågmälda reaktionen visar att barnet tillåts uttrycka känslan på ett individuellt sätt, vilket är centralt för emotionell utveckling. Denna typ av icke-verbal känslohantering bekräftas även i tidigare forskning. Arias et al. (2024) betonar vikten av att ge barn möjlighet att uttrycka känslor genom kropp, mimik och drama. Çetin och Erdem Çevikbaş (2020) lyfter hur kreativa, fria uttryck, inklusive stillhet, kan stödja emotionell bearbetning och främja social förståelse.

Verbalt uttryck av känslor

Efter det icke verbala övergick trollkarlen till att förklara för barnen att de nu skulle använda sina röster för att uttrycka känslor. Trollkarlen pekar med trollstaven på ett av barnen och säger samtidig känslan *Glad*. Reaktionen från barnen blev en glad min med munnen och öppna ögon men utan att verbalt uttrycka känslan. Här går forskaren in och förklarar för barnen att de nu ska använda sina röster för att uttrycka känslorna.

Utdrag från fältanteckningar:

Trollkarlen vänder sig mot barnen igen, och säger, *Nu förtrollar jag oss alla till att skratta!* Medan hen själv skrattar högt, stämmer barnen in och skrattar tillsammans med trollkarlen.

Under denna del av aktionen skedde en övergång från icke-verbal till verbal gestaltning av känslor, där trollkarlen introducerar röstens som komplement till gestaltningen för barnen. Trollkarlen pekar på ett barn och säger känslan *glad*, vilket leder till att barnet visar ett glatt

ansiktsuttryck, men utan att använda rösten. Detta visar att glädje kan vara svårare för barnen att gestalta verbalt än genom endast kroppsspråk. En möjlig tolkning är att glädje kan sakna tydliga röstmässiga uttryck för barn i, särskilt om de inte tidigare har övat på detta i pedagogiska sammanhang.

När trollkarlen sedan uppmanar hela gruppen med orden: *Nu förtrollar jag oss alla till att skratta!* och själv skrattar högt, sker en tydlig akt av scaffolding, ett stöd där pedagogen agerar modell och skapar trygghet genom sitt eget deltagande (Säljö, 2015). Barnen svarar med att stämma in i skrattet, vilket visar att det kollektiva uttrycket och den verbala uppmaningen från trollkarlen fungerar som en väg in i känslouttryck som tidigare var mer svåråtkomliga för barnen på egen hand. Händelsen kan även förstås som en form av mediering, där språket används som ett kulturellt redskap för att forma barns emotionella förståelse (Wallerstedt, 2020; Säljö, 2015). Här fungerar skrattet både som en emotionell handling och som ett språkligt uttryck, ett sätt att förena kropp, röst och känsla. Pedagogen agerar som en artefaktbärare, där både trollstaven och språket medierar barns förståelse av hur känslor kan uttryckas. Forskning visar att barn i förskoleåldern ofta har lättare att uttrycka känslor kroppsligt än verbalt (Herman, 2020), vilket stödjer iakttagelsen att barnen visade glädje med ansiktsuttryck snarare än röst i det första försöket. Arias et al. (2024) lyfter dramabaserade metoder som effektiva just för att överbrygga glappet mellan känsla och uttryck, där imitation, lek och vuxnas modellering hjälper barnen att utveckla sin emotionella kompetens. Pedagogen, i form av trollkarlens aktiva och deltagande roll i att visa och agera modell av skrattet för barnen kan kopplas direkt till forskning som betonar hur viktig den vuxna är som emotionell förebild och vägledare. Herman (2020) lyfter att pedagogen inte bara ska tolka och bekräfta barns känslor, utan även aktivt stötta dem i att uttrycka och reglera sina känslor.

Nästa känsla som trollkarlen ville att ett barn skulle uttrycka var känslan *Arg*. Trollkarlen pekade med sin trollstav på ett av barnen och barnet började morra tyst men hörbart, med sina armar tätt intill sidan, knyter barnet händerna och höjer axlarna mot öronen samtidigt som hen spände kroppen så att hen svagt darrade. Barnet visade även känslan med sitt ansikte, genom att spänna ögonbrynen, stirra intensivt på trollkarlen och dra ihop munnen samtidigt som hen spände den.

Barnet svarar på trollkarlens uppmaning på ett intensivt sätt med en kroppslig förankrad reaktion. Barnet visar en tydlig tolkning av känslan. Detta kan förstås som ett exempel på mediering, där barnet använder kroppen som ett kulturellt redskap för att uttrycka en inre upplevelse (Säljö, 2015; Wallerstedt, 2020). Kroppens rörelser, ljudet av morrandet och det fokuserade ansiktsuttrycket fungerar som redskap som hjälper barnet att förmedla sin tolkning av ilska. Trollkarlens användning av trollstaven och känslorden som instruktion är också det en form av scaffolding, där barnet ges ett tydligt men öppet ramverk för att uttrycka känslan på ett eget sätt. Att barnet använder både röst, kropp och mimik tyder på att hen har börjat appropriera de verktyg och uttrycksformer som tidigare har visats i aktiviteten (Säljö, 2015). Den intensiva och på många sätt varierande reaktionen visar att barnet inte bara härmar, utan även tolkar känslan med personlig inlevelse. Denna typ av fysisk och uttrycksfull gestaltning av ilska stöds också i forskningen. Misailidi och Bonot (2008) visar att ilska är en känsla som kräver mer avancerad kognitiv och emotionell mognad för att förstås och uttryckas jämfört med till exempel glädje. Det faktum att barnet inte bara visar ilska mimiskt, utan även använder röst och kroppsspänning, tyder på att dramatisk lek, som i denna dramatisering, erbjuder barn möjlighet att utveckla djupare emotionell förståelse genom hela kroppen. Arias et al. (2024) betonar att dramatisering i förskolan, särskilt med aktiv pedagogik, är ett effektivt verktyg för att utveckla barns emotionella kompetenser.

Trollkarlen pekade sedan på ett annat barn som skulle uttrycka känslan *Ledsen*. Barnet slängde sig då på golvet och grät högt samtidigt som hen slog med händerna i golvet. De andra barnen tittade på hen och började sen att härma rörelserna och ljuden av gråt. Ett av barnen kastade sig ned på knä, slängde huvudet bakåt, skrek mot taket och grät högt.

Barnets reaktion av uppmanandet från trollkarlen sprider sig snabbt till de andra barnen, som börjar imitera både rörelserna och gråtljuden. Ett barn dramatiserar sorgen ytterligare genom att kasta sig ned på knä, slänga huvudet bakåt och skrika mot taket. Dessa händelser visar hur dramatiska och kroppsnära uttryck möjliggör ett starkt känslomässigt engagemang hos barnen. Här blir mediering tydlig, känslan ledsamhet förkroppsligas och kommuniceras genom kropp, mimik och röst, vilket fungerar som redskap för att forma och uttrycka emotionell förståelse (Wallerstedt, 2020). Att ett barns reaktion påverkar andra barns agerande visar också hur lärande sker i sociala sammanhang, vilket är centralt i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2015). Att alla barnen stämmer in i reaktionen kan ses som ett uttryck för appropriering, där barnen genom gemensamt utforskande gör känslouttrycken till sina egna.

En reflektion kring barnens reaktioner på glädje, att de var mer subtila, medan sorg och ilska uttrycktes med större kroppslig och ljudmässig intensitet visar på ett återkommande mönster i det insamlade materialet, där barnen verkar ha en lättare väg in till gestaltningen av negativa känslor, medan positiva känslor som glädje var mer avgränsade till mimik. Detta kan tolkas som att barnen, med hjälp av dramatiska uttrycksformer, har fler inlärd strategier eller referenser för att visa ilska och sorg, kanske för att dessa känslor ofta får större uppmärksamhet i vardagen. Denna iakttagelse stöds av forskning, Herman (2020) lyfter vikten av att pedagoger aktivt arbetar med alla känslor då barn behöver stöd inte bara för att hantera svåra känslor, utan också för att förstå och uttrycka positiva.

Slutligen kan barnens medvetenhet om varandra förstås som en social aspekt i det estetiska lärandet, barnen ser på varandra, inspireras och härmar, vilket visar att lärandet sker i tillsammans. Det tyder också på att uttrycken blir tydligare när barnen inte använder det verbala språket, vilket kan betyda att ljudet skapar en viss osäkerhet som de ännu inte hanterar lika självständigt som de kroppsliga uttrycken. Här blir pedagogens stöttning avgörande, då barnen behöver stöd för att utforska och utveckla även de positiva uttrycksformerna (Säljö, 2015).

5.1.2 Aktion 2, Måla till klassisk musik

Nedan följer en presentation av exempel och därefter en sammanfattande analys. Under aktionen deltog tre barn, samma barn som deltog i aktion 1. Barnen satt vid ett runt bord tillsammans med en av forskarna. I mitten på bordet låg det olika sorters material som tuschpennor, färgpennor, flaskfärg i olika färger samt penslar. Barnen fick själv välja vad de ville använda för material. Nedan refererar vi till barnen som barn 1, barn 2, och barn 3. Det är tydligt i datamaterialet att barnen uppfattade målandet av känslan som ett ansikte eller en "gubbe". Detta var speciellt tydligt när de kom till de negativa känslorna, ilska och ledsamhet. Forskaren stöttade barnen genom att hon ställde vidare frågor som uppmuntrade till djupare samtal och reflektion hos barnen. Frågor som ställdes var *Vad är det du målar nu?*, *Har du känt dig ledsen någon gång?*, *Kan du måla hur du kände dig då?*

Känslan ledsen - musik av Franz Schubert Ave Maria

Barnen fick börja måla till Franz Schuberts "Ave Maria". Forskaren uppmuntrar barnen till att kommunicera med varandra och prata om vad de målar samt om varför de väljer de olika artefakterna. I bilden nedan ser vi hur barn 1 har målat ett ansikte där mungipor riktas nedåt.

Bild 1



Barn 1: Jag målar med blå färg, det är kanske tårar, tårar under ögonen.
Forskaren: Är tårar blå?
Barn 1: Ja, som vatten, tårar är vatten.

Barn 1 valde att måla med den blå färgen då hen kopplade det till vatten, och att tårarna består av vatten.

Under aktionen var det tydligt hur målandet skapar kommunikation mellan barnen. I exemplet nedan samtalar forskaren med barnen om bilden barn 3 målar, barnen pratar om känslan ledsen som sorg och ilska.

Barn 3: Jag gör sorg, svarta tårar kommer då, nästan rädd.
Forskaren: Känner du dig rädd när du är ledsen?
Barn 3: Ja, eller arg och ledsen, ibland känner man båda.
Barn 1: Man kan känna sorg om man har brytna hjärtan.
Barn 2: Jag hade vinterkräksjukan, då var jag jätteleadsen.

Musiken fungerande som medierande för barnen känslouppfattning och under tiden som barnen målade gungar de med i musiken, sjunger tyst och nynnlar. Barnen benämner även hur musiken känns för dem. Barn 2 uttrycker verbalt att melodistycket låter ledset.

Barn 2: Den låter ledsen.
Pedagog: Vad låter ledsen?
Barn 2: Låten

Barn 2 hade ett starkt fokus på målandet och var kortfattad i sitt svar om hur musiken kändes för hen. Barn 2 återgick snabbt till att fortsätta måla.

Barnen uttalade återkommande frasen "jag gör" samt "jag målar" innan de pratade om känslorna. Detta kan uppfattas som ett tydliggörande från barnen, där de visar på vad de menar med sina känslor, vad de innebär när de målar en viss del av målningen.

Känslan arg- musik Igor Stravinsky The Rite of Spring

Barnen kopplar direkt musiken till att vara arg, barnen skrek högt och gjorde arga miner. I bilden nedan, målad av barn 2, kan vi se ett argt ansikte med spända ögonbryn och en utsträckt tunga.

Bild 2



En konversation följer mellan barn 1 och forskaren kopplat till bild 2.

Barn 1: Min gubbe är så arg att den sträcker ut tungan.

Forskaren: Sträcker du också ut tungan när du är arg?

Barn 1: Ja, men då blir mamma mer arg.

Barnet fnissade och fortsatte sedan med sin målning. Efter en stund när musiken blev mer intensiv började barnen sjunga med, flera av dem började dansa på sina stolar och kastade armarna fram och tillbaka.

Barn 2: Arg och ledsen, ibland när jag är arg blir jag ledsen.

Barn 3: När jag blir svinarg då är det som att man blir svart i hela ansiktet

Barn 2: Man kan vara svartsjuk med.

Barn 2 fortsatte och förklarade vad svartsjuka innebar för de andra barnen medan de målade.

Känslan glad- Wolfgang Amadeus Mozart Serenade No. 13 in G major, K. 525 Eine kleine Nachtmusik

Barnen fick nya papper och musiken startades, barnen sken upp i glada miner, de skrattade mycket och pratade högt, det blev tydligt att musiken väckte känslan glädje hos barnen. I bilden nedan målad av barn 2 kan vi se ett gult ansikte, med regnbågsfärgat hår, ögon som påminner om solar och en stor mun med uppåtgående mungipor.

Bild 3



Musiken har tonhöjningar och snabbare tempo, ett av barnen börjar måla snabbare och snabbare och drar större drag med sin pensel.

Barn 2: Jag gör gul, de känns som glad, ljusa färger känns gladare.
Barn 3: När jag går på nöjesfält då känner jag mig glad,
Barn 2: ”Han är så glad att de är en regnbåge nu”

Barnen fortsätter att prata med varandra om nöjesfältet, om vilka attraktioner de åkt samt när dom ska kunna åka dit igen.

Barn 3 valde att måla en katt i stället för ett känslouttryck i form av en gubbe som visas på bilden nedan, med hänvisning till att hen helt enkelt tyckte om katter.

Bild 4



Barn 3: En katt vill jag måla, jag blir glad av katter, en mun av rosa färg, rosa gör mig glad.

Detta kan tolkas som ett uttryck för att barnet inte ville, eller kanske inte kände sig redo, att arbeta med känslor på samma sätt som de andra barnen. Alternativt kan det ses som ett eget sätt att närma sig känslotemat genom något bekant och tryggt.

5.1.3 Analys av aktion 2

Under aktionen blev det tydligt av observationen att barnen direkt kunde prata om sina känslor när de målade. Barnen kunde även utveckla sina svar med stöd av målningen samt pedagogens vidare frågor, forskarens närvaro, frågor och uppmuntran till reflektion fungerade som en kognitiv stöttepelare av barnens utveckling av emotionellt språk, även kallat scaffolding. Genom att få hjälp att sätta ord på känslor och resonera kring dessa, fördes barnen genom den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2015). När barnen kände sig klara med den första målningen fick dom nya papper och en ny låt spelades upp i högtalaren.

Det som stod ut i materialet var skillnaden mellan de positiva och de negativa känslorna. Till skillnad från den dramatiserande aktionen kunde barnen under målningen prata mer öppet, och ur fler synvinklar kring glädjen. Under aktionen fick barnen möjlighet till att utveckla en djupare förståelse för vad känslor innebär. Det framkom tydliga av det empiriska materialet ett mönster i hur barnen förhöll sig till känslor. Särskilt i relation till frågeställningen om hur barnen kunde tala om känslor på ett opåverkat och fritt sätt. En tydlig insikt var att barnen kunde distansera sig från sina egna upplevelser genom att projicera känslorna på målningen, vilket barnen gjorde när de målade ledsamhet. Barnen förklarade vad de olika tårarna representerade och vad som gjorde att de själva kände sig ledsna i andra situationer. Liknande resultat återfinns i Arias et al. (2024), som visar att barn kan utveckla sin förmåga att identifiera och reglera känslor genom dramatiserade och icke-verbala metoder. Den visuella och musikaliska kontexten i Aktion 2 erbjöd en liknande trygg och explorativ miljö där känslor kunde hanteras indirekt. Studien av Misailidi och Bonot (2008) visar att barn har en intuitiv förmåga att tolka känslor i teckningar. I aktionen valde två av tre barn valde att måla ansikten för att representera de olika känslorna, vilket tyder på en förståelse för känslaindikatorer och en förmåga att använda symboler för att kommunicera emotionellt innehåll. En annan central iakttagelse var skillnaden i hur barnen talade om positiva respektive negativa känslor. Glädje var ett återkommande tema och barnen kunde tala om denna känsla med större lätthet, variation och ur flera olika perspektiv. Samtalen kring negativa känslor, såsom ledsamhet eller ilska, var mer begränsade och ofta mer abstrakta. Detta tyder på att barn generellt har lättare att identifiera, sätta ord på och reflektera kring positiva känslor, medan negativa känslor kräver en högre grad av emotionell trygghet och stöd för att kunna utforskas i samtal.

Artefakterna som användes fungerade inte enbart som redskap för aktivitet, utan visade sig vara kraftfulla verktyg för att fördjupa barnens emotionella uttryck och reflektion. Barnens känslor blev tydligt förstärkta i mötet med musikens olika uttryck. Çetin och Erdem Çevikbaş (2020) lyfter kroppsligt och estetiskt uttryck som avgörande verktyg i barns socio-emotionella utveckling. I Aktion 2 svarade barnen spontant med kroppsrörelser på musiken innan de började måla, vilket tyder på ett kroppsligt förankrat emotionellt uttryck, en aspekt av kreativitet som förstärker känslöförståelsen. Förändringar i intensitet, tonart och takt väckte spontana reaktioner hos dem. Dessa musikaliska variationer skapade en emotionell respons som barnen uppfattade och svarade på med kroppen genom rörelser, verbalt och via känslorna i målningarna. Kombinationen av musiken, målningen och de verbala uttrycksformerna visar på hur barnens känslor medierades genom flera olika artefakter, vilket skapade en rik och tillgänglig plats för emotionell reflektion (Säljö, 2015). Målningen gav barnen en annan dimension i bearbetningen av känslor. Genom att uttrycka sig visuellt kunde de projicera känslor på ett mer symboliskt plan, vilket möjliggjorde en indirekt kommunikation. Detta gjorde att de kunde tala om exempelvis ilska eller sorg utan att behöva relatera det till sig själva, vilket minskade sårbarheten i samtalet. Den skapande processen blev därmed en form av emotionell distans och ett skydd, som samtidigt möjliggjorde djupare reflektion. Denna typ

av symbolisk bearbetning kan ses som en form av känslöförståelse, där barnen genom skapandet ges möjlighet att förstå sina egna och andras känslor på ett mer komplext plan. Barnen reagerade aktivt på olika musikaliska parametrar som tempo, tonart och intensitet, vilket i sin tur påverkade deras val av färger och former. Studien visar att barnen kunde differentiera mellan positiva och negativa känslor och koppla dessa till sina målningar. De uttryckte verbalt vad de målade och varför, vilket tyder på att både språk och bild användes som medierande redskap för känslomässigt uttryck, i linje med det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö, 2015). Det var också tydligt att barnen använde fraser som ”jag gör” och ”jag målar” innan de började prata om sina känslor, vilket visar på en progression i det reflekterande samtalet. Den språkliga strukturen ”jag gör...” tyder på en appropriering av både skapandeprocessen och den emotionella reflektionen, vilket visar att barnen tillägnade sig inte bara redskapen utan även det tänkesätt och den begreppsvärld som arbetet med känslor innebar (Säljö, 2015). Den klassiska musiken fungerade som en artefakt som medierade barnens känslor, och målningen blev ett konkret uttryck för dessa upplevelser. De kunde även reflektera över faktorer som påverkar deras känslotillstånd. Resultaten pekar på vikten av att arbeta med flera uttrycksformer i förskolan, särskilt för yngre barn som ännu inte fullt ut behärskar det verbala språket. Dessa resultat förstärks av tidigare forskning som Çetin och Güneş (2019), där barns tecknande lyfts fram som ett sätt att uttrycka inre upplevelser, samt av Säljö (2015) som framhåller vikten av artefakter som medierande verktyg i lärprocesser.

5.2 Intervju efter aktionerna

Efter aktionerna genomfördes en intervju med den medverkande pedagogen. Där framkom det att barnskötaren upplevde att den egna kompetensen absolut kom till användning under aktionen tillsammans med barnen. Genom tidigare erfarenheter kunde pedagogen motivera och inspirera barnen till att uttrycka sig både genom rörelse och skapande. Med hjälp av sin kompetens visste pedagogen hur barnen kunde stöttas under själva aktiviteten, men också hur liknande estetiska aktiviteter skulle kunna skapas för andra barngrupper i framtiden.

I början av aktionerna var barnen mycket nyfikna och ställde frågor som ”Vad ska vi göra?”, ”När ska vi göra aktiviteten?”, ”Ska du vara med oss?” och ”Varför ska vi göra det?”. För att skapa trygghet samlade pedagogen barnen till ett möte där aktiviteten och dess olika steg förklarades. Efter detta kunde barnen slappna av och invänta starten.

Under arbetets gång blev det tydligt att barnen utvecklade en förståelse för hur känslor kan uttryckas både hos dem själva och hos andra. Pedagogen upplevde också att aktionen smittade av sig till resten av barngruppen, även till de barn som inte deltog. Intresset ökade tack vare den lekfulla och inbjudande miljön som pedagogen skapade. På frågan om barnen fick med sig kunskap om känslouttryck genom estetiska uttrycksformer svarade pedagogen att han upplevde att barnen fick det. Då barngruppen tidigare arbetat med känslor och känslouttryck hade de redan en god grund att stå på samt erfarenhet med sig. Detta gjorde att de snabbare kunde ta till sig aktionen. Att gruppen var liten i kombination med stödet från pedagogen skapade goda förutsättningar för fortsatt kunskapsutveckling hos barnen.

Pedagogen föreslog att aktiviteten skulle kunna utvecklas vidare. Exempelvis genom en inspirerande lärmiljö där det finns möjligheter till uttryck av känslor på mer varierande sätt. Detta ansåg pedagogen skulle kunna främja barnens utveckling ytterligare. En mer djupgående introduktion till aktionen skulle också kunna ge barnen fler verktyg för att förstå och bearbeta sina känslor. Flera upprepade tillfällen med liknande aktiviteter hade dessutom

kunnat förstärka effekten av aktionen. På frågan om vad aktionen kan betyda för barnen i framtiden uttryckte pedagogen att barnen fått med sig en "ryggsäck" med verktyg för att uttrycka sina känslor, vilket kan bidra till bättre kommunikation med både vänner och familj. Aktionerna sågs som en viktig erfarenhet som borde ha integrerats oftare i förskolans vardag för att ge barnen en djupare förståelse för känslor och hur dessa uttrycks, då detta utgjorde en viktig del av barnens utveckling. Pedagogen ansåg att aktiviteterna var lagom avancerad och att barnen kunde ställa frågor under den samling som hölls innan aktionen. Förberedelserna, genom samlingen innan aktionen gav barnen goda förutsättningar att lyckas och delta aktivt.

Slutligen betonade pedagogen att det som särskilt togs med från aktiviteten var vikten av att arbeta i små grupper. I verksamheten finns det sällan utrymme för sådana grupper, men erfarenheten från aktionen visade att grupper om fyra till fem barn fungerar betydligt bättre än större grupper. Barnen får mer utrymme att uttrycka sig, ta till sig information och utvecklas i en lugnare och tryggare miljö. Sammanfattningsvis upplevde pedagogen att aktionerna var väl anpassade till barnens ålder. De barn som deltog var motiverade och uppskattade möjligheten att arbeta i små grupper med extra stöd, detta syntes genom det aktiva deltagandet samt att barnen fick mycket tid att ventilera och höras. Arbetet med estetiska uttrycksformer sågs som en viktig metod för att visa barnen att det är naturligt och hälsosamt att uttrycka olika känslor, även de känslor som kan kännas svåra. Detta främjar barns emotionella utveckling och stärker deras självkänsla. Ett bevis på aktivitetens effekt var att barnen dagen efter ville fortsätta leka "trollkarlen" som trollade fram känslor, vilket visar att upplevelsen gjort intryck och fortsatt väcka nyfikenhet.

5.3 Sammanfattning av resultaten

Syftet med studien har varit att undersöka hur barn i förskolan kan ges möjlighet att uttrycka känslor genom estetiska uttrycksformer samt vilken roll pedagogens stöd spelar i denna process. Studien har genomförts med hjälp av aktionsforskning där två estetiskt inriktade aktioner utfördes på en förskola, kompletterat med kvalitativ intervju av en pedagog. I den första aktionen använde barnen dramatisering för att gestalta känslor som glädje, ilska och ledsamhet med hjälp av kroppsspråk och röst.

Resultatet av aktionerna visade att barnen i hög grad påverkades av varandras uttryck. De påvisade även att negativa känslor gestaltades tydligare än positiva. I den andra aktionen målade barnen till klassisk musik, där musiken fungerade som ett medierande redskap för att uttrycka känslor symboliskt. Barnen kunde reflektera kring sina känslor, ofta med hjälp av artefakter såsom färger och former. Den estetiska processen möjliggjorde en emotionell distans som främjade samtal. Pedagogen uttryckte att aktionerna stärkte barnens känslomässiga förståelse och visade på behovet av små grupper och återkommande tillfällen för reflektion och uttryck. Resultatet visar att estetiska uttrycksformer i kombination med medvetet pedagogiskt stöd kan bidra till barns emotionella utveckling och självförståelse.

6 Diskussion

Här diskuterar vi studiens resultat i förhållande till tidigare forskning och vårt teoretiska arbete. Vi reflekterar över styrkor och svagheter i vår valda metod samt vilka implikationer resultaten kan ha för pedagogiskt arbete i förskolan. Vi diskuterar även möjliga tolkningar och begränsningar av resultaten, samt ger förslag på fortsatt forskning inom området.

6.1 Metoddiskussion

I examensarbetet valde vi att använda oss av aktionsforskning som metod. Aktionsforskning innebär att vi som forskare är en del av praktiken och aktivt deltar i utvecklingen av verksamheten. Denna metod är lämplig för förskolans kontext då syftet är att förbättra praktiken i samspel med de pedagoger och barn som är involverade. Aktionsforskningens styrka ligger i att den är praktisknära vilket möjliggör för direkt tillämpning och reflektion kring förändringsarbetet (Rönnerman, 2022). Samtidigt finns det skäl till självkritik vad gäller den valda metoden. Att vi själva är en del av processen vi undersöker innebär en risk för att vår relation till deltagarna påverkar resultatet. Det finns en möjlighet att vi, medvetet eller omedvetet, styr observationer eller tolkningar för att bekräfta våra egna förväntningar. Det kan även påverka hur deltagarna, både barn och pedagoger, agerar i vår närvaro. Särskilt vid videoinspelning och observation vilket kan påverka datainsamlingens äkthet.

En annan svaghet är att aktionsforskning kräver mycket tid för planering, genomförande och reflektion. Trots att metoden erbjuder en djupgående förståelse av praktiken, kan det tidsmässigt vara en utmaning att genomföra aktioner tillräckligt många gånger för att se långsiktiga förändringar eller utvecklingar. Detta kan ha påverkat arbetets omfattning. Vi hade i planeringen tänkt intervjua ett flertal pedagoger men då vi i slutändan endast hade en pedagog med i aktionerna valde vi att fokusera intervjun på hen. Vi valde att arbeta med en mindre barngrupp, vilket gav oss fördjupad och nyanserade data, dock begränsade detta möjligheterna till generalisering då det under aktion 1 och 2 endast deltog 3 barn. Resultaten är inte representativa för alla barn eller förskolor, vilket är en begränsning vi är medvetna om. Ytterligare en aspekt är att den teoretiska förståelsen kan ha utvecklats parallellt med det empiriska arbetet, vilket medför att vår analys har påverkats av den pågående processen. Ahrne och Svensson (2022) lyfter att teori och empiri inte alltid går hand i hand, utan ibland står i konflikt med varandra. Vi har försökt hantera detta genom att regelbundet återkoppla till teori för att undvika att resultaten enbart styrs av praktiska tolkningar. Det finns dock en risk att den teoretiska förankringen påverkat vår tolkning av det insamlade materialet.

Sammanfattningsvis har aktionsforskningen möjliggjort en konkret utveckling i verksamheten. Den har också inneburit metodologiska utmaningar som vi fått att förhålla oss till. För att möjliggöra en större utveckling i verksamheten kan vi se ett behov av fler deltagande pedagoger i aktionerna samt i intervjuerna. Vi ser vikten av att i framtida studier komplettera denna metod med en extern observation eller genom en längre tidsperiod för observationer. Detta för att stärka tillförlitligheten och minska påverkan från forskarens närvaro under aktionerna.

6.2 Resultatdiskussion

Resultatet från utvecklingsarbetet visar att estetiska uttrycksformer såsom bild, musik och dramatisering kan vara effektiva verktyg för barns känslomässiga uttryck. En viktig observation är att barnen under den andra aktionen, där måleri till klassisk musik stod i fokus, visade större verbal och emotionell öppenhet. Detta kan delvis förklaras av den trygghet och förståelse som vuxit fram under den första aktionen, vilket stämmer överens med vad Angelo och Sæther (2014) beskriver: Att lek och estetiska aktiviteter erbjuder en trygg miljö med låg risk att misslyckas, vilket i sin tur främjar deltagande och uttrycksfullhet.

Studien visar att estetiska uttrycksformer, såsom drama, bild och musik, utgör effektiva metoder för att stödja barns förmåga att uttrycka och bearbeta känslor, både verbalt och icke-

verbalt. Resultaten från båda aktionerna visar att estetiska uttryck såsom drama och bildskapande fungerar som kraftfulla verktyg för att stödja barns emotionella uttryck och bearbetning. I synnerhet möjliggjorde dessa aktiviteter för barnen att uttrycka komplexa känslor som annars är svåra att verbalisera. Detta bekräftar tidigare forskning (Çetin & Güneş, 2019) om att estetiska uttryck stärker barns emotionella kompetens. Studien visar att pedagogen har en avgörande betydelse för barns möjligheter att uttrycka sina känslor, genom ett medvetet, närvarande och stöttande förhållningssätt. Pedagogen i studien agerade som en aktiv del av barnens känslouttryck, både genom att modellera, bekräfta och skapa struktur. Den vuxnas roll som medskapare i den emotionella processen stämmer överens med tidigare forskning om pedagogens betydelse för barns emotionella utveckling (Herman, 2020; Hedlund & Samuelsson, 2021). Pedagogens deltagande möjliggjorde ett tryggt och utforskande klimat där barnen kunde uttrycka känslor i både ord och handling. Pedagogen påpekade tydligt att det sällan finns utrymme att genomföra aktiviteter i små grupper där barnen får större möjlighet att uttrycka sig och utvecklas i en lugnare och tryggare miljö.

I linje med Säljö (2015) teori om mediering blev både kroppsspråk och konstnärliga uttrycksformer redskap för barnens känsloförståelse. Genom att använda sig av exempelvis färger, rörelser och symboler kan barnen kommunicera känslor som annars kunde vara svåra att sätta ord på. Denna form av distans, där barnet talar genom sin målning snarare än direkt om sig själv, beskrivs av Çetin och Güneş (2019) som ett sätt för barn att frigöra sig från känslan och närma sig den utifrån. Detta möjliggör en tryggare och mer nyanserad reflektion. Flera barn visade sig också ha lättare att uttrycka glädje i bild än i dramatisering, vilket ligger i linje med Misailidi och Bonoti (2008) studie där barnen främst kunde identifiera glädje, sorg och rädsla, men hade olika lätt för olika uttrycksformer. I vår studie blev det tydligt att målningen erbjöd ett tryggare uttryckssätt för positiva känslor, medan drama förstärktes i gestaltning av starkare negativa känslor som ilska och sorg.

De centrala resultaten visar att barnen kunde uttrycka känslor både med och utan ord, särskilt genom dramatisering och bildskapande. Vi har också relaterat vår analys till studier av Kao et al. (2024), vars resultat kring barns oförmåga att uttrycka känslor kontrasterar mot våra observationer av hur barnen i vårt material kunde gestalta både positiva och negativa känslor genom konstnärliga uttryck. Känslor med stark affektiv laddning såsom ilska och sorg uttrycktes med högre intensitet än mer neutrala eller positiva känslor. Pedagogens roll var avgörande, som närvarande, stöttande och medskapande aktör fungerade pedagogen som en form av scaffolding (Säljö, 2015), som möjliggjorde och förstärkte barnens känslouttryck. Interaktionen mellan barnen hade en förstärkande effekt, där imitation och gemensam tolkning av känslor skapade ett kollektivt meningsskapande process. I intervjun efter aktionen lyfter pedagogen barnens motivation och uppskattning av möjligheten att arbeta i små grupper med extra stöd, detta syntes enligt hen genom det aktiva deltagandet samt att barnen fick mycket tid att ventilera och höras. Genom målningarna i aktion 2 kunde barnen samtala om känslor som ilska, glädje och ledsamhet utan att knyta dem till sig själva, vilket tyder på en form av känslomässig fränkoppling som möjliggjorde ett tryggare samtal. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan även barnens imitation och samspel under dramatiseringen förstås som appropriering, där de genom observation och deltagande tillägnar sig sätt att uttrycka känslor (Säljö, 2015). Denna form av lärande förstärks ytterligare när det sker i samspel med andra barn och vuxna, vilket betonas i begreppet scaffolding – att barn lär bäst med rätt stöd i rätt tid (Vygotskij, 1978; Säljö, 2015). Den emotionella dimensionen förstärktes även av musikens påverkan. Saarikallio et al. (2019) visar i sin forskning att små barn kan modulera känslouttryck i relation till musikaliska parametrar som tempo och

tonhöjd, något som också kunde observeras i vår andra aktion. När tempot ökade eller musiken blev mörkare, ändrades barnens ansiktsuttryck, rörelsemönster och även val av färger. Slutligen visar Arias et al. (2024) att arbete med drama och konst i förskolan kan ha långsiktigt positiva effekter på barnens emotionella intelligens. Även om vårt arbete inte kan dra långtgående slutsatser om effekter över tid, så ser vi tydliga tecken på att de estetiska uttrycksformerna bidrog till barnens förmåga att känna igen, benämna och reflektera kring känslor, både sina egna och andras.

Sammanfattningsvis visar detta på att barnen under aktion 2 kunde reflektera över sina känslor, ofta med hjälp av artefakter såsom färger och former. Den estetiska processen möjliggjorde en emotionell distans som främjade samtal mellan barnen men också mellan barn och forskare som handlade om de olika känslorna. Detta visar på hur estetiska uttrycksformer inte bara engagerar barnens kreativitet, utan även fungerar som medel för emotionell utveckling och social interaktion. I linje med Hedlund och Samuelsson (2021) visade aktionen att barnens känslomässiga uttryck i hög grad påverkades av pedagogens aktiva lyssnande, återkopplande och förmåga att bekräfta barnens känslor, vilket skapade ett klimat där barnen vågade uttrycka även svårare emotionella tillstånd. Artefakterna blev därmed inte bara en del av det pedagogiska materialet, utan centrala för barnens emotionella och kommunikativa processer. Huvudresultaten från aktion 2 visar tydligt hur den estetiska uttrycksformen målning i samband med musik kan fungera som ett effektivt verktyg för barns känslomässiga uttryck och reflektion. Det framkommer att barnen med hjälp av musiken kunde frigöra sig från känslan och prata om den i tredje person, det vill säga från målningens perspektiv. Detta möjliggjorde att känslor kunde uttryckas fritt utan att barnet behövde känna sig personligt exponerad. Med målningen till klassisk musik möjliggjordes en icke-verbal kommunikation kring känslorna, vilket går i linje med Çetin och Erdem Çevikbaş (2020) studie där de menar att den icke verbala möjligheten ökar förutsättningarna för empati och självkänedom samt en ökad social kompetens.

6.3 Implikationer för arbetet i förskolan

Att arbeta med barns emotionella uttryck genom estetiska uttrycksformer kan främja flera centrala utvecklingsområden, särskilt inom de emotionella och sociala. Genom estetiska uttrycksformer såsom bild, musik och drama ges barn möjlighet att uttrycka och bearbeta känslor på ett mångsidigt sätt. Detta är särskilt betydelsefullt för barn som ännu inte utvecklat en tillräckligt avancerad språklig förmåga för att verbalt uttrycka komplexa emotionella tillstånd, eller för barn som av andra skäl har svårigheter med känslöförmedling och känsloreglering. Enligt Swärd och Westman Andersson (2022) utgör social kompetens en grundläggande förutsättning för livslångt lärande. Förmågan att hantera såväl konflikter och negativa känslor som positiva emotionella upplevelser är central för barnets utveckling. Estetiska uttrycksformer kan i detta sammanhang fungera som redskap för att utveckla emotionell förståelse, vilket i sin tur stärker barnens kapacitet att reglera känslor. Förskolan har, enligt författaren, ett ansvar att erbjuda inkluderande och anpassade lärmiljöer där alla barn ges möjlighet att delta utifrån sina individuella förutsättningar. Att integrera estetiska metoder i det pedagogiska arbetet kan således bidra till en mer tillgänglig och inkluderande miljö för emotionell utveckling.

Att måla till musik eller gestalta känslor genom dramatisering kan hjälpa barn att identifiera, förstå och reglera sina emotionella reaktioner. Effekten av dramatiseringen blir en positiv inverkan på deras självuppfattning. Detta är viktigt för utvecklingen av prosociala beteenden,

som innebär handlingar för att hjälpa eller stödja andra (Hwang & Nilsson, 2019). En stärkt självuppfattning ger barnen bättre förutsättningar att interagera med andra, förstå sociala normer och bygga trygga relationer. Samtidigt visar forskning att barns emotionella och kognitiva förmågor utvecklas i olika takt. Enligt Clausén Gull (2016) kan barn i förskoleåldern ännu inte i någon större utsträckning reglera sina känslor genom exekutiv kontroll. Detta tyder på att förmågan till känsloreglering, särskilt när det krävs kognitivt krävande processer såsom inhibitionskontroll, ännu inte är fullt utvecklad. Studien understryker vikten av att tillhandahålla utvecklingsanpassade metoder, såsom estetiska uttrycksformer, för att stödja barns emotionella uttryck och bearbetning i praktiken. Detta kan med fördel användas i det dagliga arbetet i förskolan.

En viktig aspekt i arbetet med barns emotionella utveckling är pedagogens roll. I en kvalitativ studie av Hedlund och Samuelsson (2021) framgår att förskollärare har en avgörande betydelse för hur barns känsloreglering och känslouttryck utvecklas i förskolans vardag. Genom medvetna interaktioner, relationsskapande och ett aktivt användande av metoder såsom samtal om känslor, lågaffektivt bemötande och tydliggörande pedagogik kan pedagoger främja barns förståelse för egna och andras känslor. Vilket även resultatet i vår studie stödjer. I Hedlund och Samuelssons studie (2021) visar det också att observation är ett centralt verktyg i pedagogens arbete, både för att identifiera barns behov och för att förebygga sociala och emotionella svårigheter. Dessa insikter stödjer vikten av att pedagogen intar en aktiv, reflekterande och lyhörd roll i arbetet med att skapa trygga och tillgängliga miljöer där barn vågar uttrycka och bearbeta sina känslor. Genom exempelvis dramatisering och målning till musik.

Slutligen är den intersubjektiva relationen mellan pedagog och barn, det vill säga den ömsesidiga förståelsen och känslomässiga delaktigheten, en bärande struktur för att barn ska kunna utveckla tillit, empati och emotionell medvetenhet. När pedagoger är närvarande och emotionellt engagerade skapas utrymme för barn att inte bara utveckla sina känslomässiga färdigheter, utan även sina relationella och kommunikativa förmågor.

6.4 Förslag på vidare forskning

Ett förslag är att det behöver forskas mer om rim och ramsor kopplat till gestaltning och barns känslomässiga intelligens och utveckling. Detta var något vi saknade när vi sökte på tidigare forskning kring ämnet. Det visade sig då att det idag finns begränsad forskning kring detta. Sådan forskning skulle kunna stödja pedagoger i deras tidiga arbete med de estetiska uttrycksformerna som stöd för barns emotionella utveckling.

7 Referenslista

Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2022). *Handbok i kvalitativa metoder* (3. uppl.). Liber.

Angelo, E., & Sæther, M. (2014). *Barnet och musiken: En introduktion i musikpedagogik för förskollärare* (1. uppl.). Gleerups.

Bendroth Karlsson, M., & Karlsson Häikiö, T. (Red.). (2014). *Bild, konst och medier för yngre barn: Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (1. uppl.). Studentlitteratur.

Çetin, Z., & Güneş, N. (2019). Drawing as a means of self-expression: A case study. *Early Child Development and Care*, 191(1), 136–147.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1608195>

Çetin, Z., & Erdem Çevikbaş, P. (2020). Using creative dance for expressing emotions in preschool children. *Research in Dance Education*, 21(3), 328–337.
<https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1789087>

Clausén Gull, I. (2016). *The relation between Executive Functions and Emotion Regulation in Preschool Children* (Master's thesis, Stockholms universitet). DiVA.

Hedlund, S., & Samuelsson, J. (2021). *Barns socioemotionella utveckling - Förskollärarnas kompetenser* (Examensarbete, Förskolläraryt utbildning). Högskolan i Halmstad.

Herman, I. R. (2020). Contributions of early education to the development of the emotional intelligence of preschoolers. *Journal Plus Education*, 27(2), 366–378.

Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi* (4. uppl.). Natur & Kultur.

Jakobsson Lundin, J. (2019). *Samspelets psykologi i förskolan*. Lärarförlaget.

Kao, K., Almeida, C. F., & Tarullo, A. R. (2024). Show me how you feel on your face: Preschool children's capacity to modulate emotional expression. *Early Childhood Research Quarterly*. <https://web-p-ebsochost-com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=27&sid=7f279366-fe8e-4c2f-9c7c-a97dd37cf9db%40redis>

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>

Misailidi, P., & Bonoti, F. (2008). Emotion in children's art: Do young children understand the emotions expressed in other children's drawings? *Journal of Early Childhood Research*, 6(2), 189–200. <https://doi.org/10.1177/1476718X08088677>

Rasmusson, V., & Erberth, B. (2016). *Undervisa i pedagogiskt drama: Från dramaövningar till utvecklingsarbete* (4. uppl.). MTM.

Rönnerman, K. (2022). *Aktionsforskning: Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur.

Saarikallio, S., Tervaniemi, M., Yrtti, A., & Huotilainen, M. (2019). Expression of emotion through musical parameters in 3- and 5-year-olds. *Psychology of Music*. <https://web-p->

ebscohost-com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=a18b14fa-48db-4d30-9018-27d45cb20bf9%40redis

Swärd, A., & Westman Andersson, G. (Red.). (2022). *Specialpedagogisk verksamhet: För ALLA barn i förskolan* (1:1 uppl.). Studentlitteratur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer* (1. uppl.). Gleerups.

UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
<https://unicef.se/rapporter-ochpublikationer/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011).
Vetenskapsrådet.

Åkerblom, A., Hellman, A., & Pramling, N. (Red.). (2023). *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institutionaliserad barndom* (1. uppl.). Liber.

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1, Intervjufrågor

1. Upplever du att din kompetens kommer till användning under aktionen tillsammans med barnen?
2. Vilken skillnad märkte du på barnen före vs efter aktionen?
3. Såg du om barnen fick med sig någon kunskap kring känslouttryck av estetiska uttrycksformer? På vilket sätt?
4. Hade aktionen kunnat göras på ett annorlunda sätt för att se en större resultatutveckling hos barnen?
5. Vad tror du att aktionen kan göra för barnen i framtiden?
6. Anser du att aktionen var tillräckligt avancerad och att barnen fick med sig något som de kan ha användning för i framtiden?
7. Om du får beskriva något från aktiviteten, vad hade du tagit med dig i ditt framtida arbete?

8.2 Bilaga 2, Informationsbrev



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

Till vårdnadshavare

Hej!

Vi är två förskolläroarstudenter vid Göteborgs universitet. Som en del av utbildningen genomför vi ett examensarbete i form av en studie/utvecklingsarbete. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i observationer i form av videoupptagningar och anteckningar i samband med vår datainsamling.

Videoupptagningarna kommer endast att ske med förskolans Ipad och kommer inte att lämna förskolan. Vi kommer att titta på filmerna för att analysera utifrån vår valda teori. Videoupptagningarna kommer raderas efter att arbetet är godkänt och publicerat. Arbetet kommer vara framskrivet så att inget barn kommer kunna identifieras och varken namn på förskolan eller stad kommer nämnas.

Information om studien/utvecklingsarbetet

Syftet med det här utvecklingsarbetet är att undersöka hur estetiska uttrycksformer kan användas för att möjliggöra för barn att uttrycka sina känslor, både verbalt och icke verbalt. Vi vill även undersöka och utveckla pedagogernas möjligheter och kompetens till att stötta barnen i att använda estetiska uttrycksformer som metod för att uttrycka sina känslor.

Förfrågan om deltagande

Efter att du tagit del av informationen så tillfrågas du om du godkänner att ditt barn deltar i studien. Medverka i studien innebär att barnet kommer delta i 2-4 aktiviteter i grupp där även vi är med och deltar. Aktiviteterna observeras i form av fältanteckningar och videoupptagningar med förskolans Ipad. Videoupptagningarna kommer transkriberas (skrivs ned på papper) på plats på förskolan efter att observationen är genomförd för att sedan raderas.

Konfidentialitet

Alla uppgifter om ditt barn 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. Vetenskapsrådet (2018) belyser vikten av ärlighet, att på ett rättvist, öppet och fullständigt objektivt sätt informera, rapportera och granska samt utveckla om forskning.



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

Hantering av data och personuppgifter

Efter avslutat examensarbete raderas all data och insamlade personuppgifter. Inspelning av rörlig bild sker med förskolans ipad eller liknande verktyg, och lämnar inte förskolans lokaler.

Frivillighet

Deltagande i studien är frivilligt och bygger på att barnets vårdnadshavare 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 låta ditt barn delta i studien, eller att avbryta medverkan, så kommer detta inte få några konsekvenser och inte påverka eller inkräkta på ditt barns sedvanliga tillvaro på förskolan.

8.3 Bilaga 3, Samtyckesblankett



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

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt barn deltar i studien genom:

- Observation (ej video)
 Videoobservation
 Vill ej delta

Datum

Barnets namn.....

Vårdnadshavares underskrift/er

.....
.....

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mailadresser.

Med vänliga hälsningar

Anna Malm

E-mail: gusmalanbd@student.gu.se

Ida Schöldsten

E-mail: gusboridc@student.gu.se

Kursansvarig är:

Mikaela Åberg

E-mail: mikaela.aberg@ped.gu.se