



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Diskurser kring estetiska lärprocesser i förskolan

Maria Bybro

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande

Läraryrket
Vårterminen 2011

Handledare
Ulla-Lena Simonsson

Examinator
Henning Johansson

SAMMANFATTNING

Maria Bybro

Diskurser kring estetiska lärprocesser i förskolan

Discourses on aesthetics and arts education in learning processes in early childhood education

Antal sidor: 45

Syftet med studien är att, ur ett diskursteoretiskt perspektiv, undersöka hur en grupp förskollärare uttrycker sig kring begreppet estetiska lärprocesser. Studien inkluderar definitioner av begreppet, ett klargörande av hur de estetiska lärprocesserna används och i vilket syfte.

Utifrån ovanstående syfte kan följande forskningsfråga formuleras:

Vilka diskursiva konstruktioner kring begreppet estetiska lärprocesser uttrycker förskollärarna?

I studien används en kvalitativ metod genom fokusgruppsamtal med en grupp förskollärare. Samtalet har analyserats ur ett diskursteoretiskt perspektiv.

I resultatet framkommer sex konstruktioner av diskurser kring estetiska lärprocesser: Tematiskt arbete, Lek, Olika språk och multimodalitet, Göra fint, Fostran och dialog och Inte skola. Dessutom framkommer två diskurser kring lärarens kompetens: Läraren som iscensättare och Läraren som samtalspartner.

Sökord: estetiska lärprocesser, diskurser, fokusgruppsamtal, förskola

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
2	Bakgrund.....	5
2.1	Översikt.....	5
2.1.1	Förskolan i ett historiskt perspektiv.....	5
2.1.2	Förskolan idag.....	7
2.2	Estetik som begrepp.....	8
2.3	Estetiska lärprocesser som begrepp.....	10
2.4	Diskursteori.....	12
3	Syfte och frågeställning.....	14
4	Metod.....	15
4.1	Urval.....	15
4.2	Fokusgruppsamtal som metod.....	16
4.2.1	Teori.....	16
4.2.2	Struktur.....	17
4.3	Genomförande.....	17
4.3.1	Tidsaspekten.....	18
4.3.2	Tekniska hjälpmedel.....	19
4.4	Etiska aspekter.....	19
4.5	Analys.....	20
4.5.1	Diskursanalys.....	20
4.5.2	Transkription av materialet.....	21
4.5.3	Analys av data.....	22
4.6	Trovärdighet.....	24
5	Resultat.....	26
5.1	Diskurser kring förskolans estetiska verksamhet.....	26
5.1.1	Diskursen Tematiskt arbete.....	26

5.1.2	Diskursen Lek.....	30
5.1.3	Diskursen Olika språk och multimodalitet.....	30
5.1.4	Diskursen Göra fint.....	32
5.1.5	Diskursen Fostran och dialog.....	33
5.1.6	Diskursen Inte skola.....	34
5.2	Diskurser kring förskollärarens estetiska kompetenser:	35
5.2.1	Diskursen Förskolläraren som iscensättare	35
5.2.2	Diskursen Förskolläraren som samtalspartner.....	35
6	Diskussion	36
6.1	Inledning.....	36
6.1.1	Diskussion kring diskursen Tematiskt arbete.....	37
6.1.2	Diskussion kring diskursen Lek.....	38
6.1.3	Diskussion kring diskursen Olika språk och multimodalitet.....	38
6.1.4	Diskussion kring diskursen Göra fint.....	38
6.1.5	Diskussion kring diskursen Fostran och dialog	39
6.1.6	Diskussion kring diskursen Inte skola.....	39
6.2	Diskussion av diskurser kring förskollärarens estetiska kompetenser.....	39
6.3	Avslutning	39
6.4	Metoddiskussion	41
6.4.1	Urvalet	41
6.4.2	Stimulusmaterialet.....	41
6.4.3	Maktpositioneringen.....	41
6.4.4	Tiden	42
6.5	Vidare forskning.....	42
7	Referenslista	43

I Inledning

När jag i mitt arbete som lärare och i mina studier till förskollärare först stötte på begreppet estetiska läroprocesser tänkte jag först inte så mycket på vad begreppet kunde innebära. Det kändes ganska självskrivet; som lärare inom matematik, naturorienterande ämnen och bild var det först självklart bilden, konsten och skapandet det handlade om. När jag började fundera på begreppet blev det alltmer oklart. Vad innebar det då att gestalta matematiken eller det naturvetenskapliga? Vad innebar det att skapa och att uppleva för glädjen i att skapa och för att uttrycka sig för sig själv eller i ett socialt sammanhang? Vad innebar det att skapa och gestalta för att synas och göra sin röst hörd? Mina funderingar gjorde mig mer och mer förvirrad. När jag sedan började plocka isär begreppet till orden estetiskt, lärande, process och läroprocess blev det riktigt oklart och sikten blev mycket grumlig. Nya frågor som tillkom var hur begreppet ses i förskolan. Med skolans ämnesindelning i bakgrunden blev jag nyfiken på hur begreppet förstås i förskolan, som är den praktik som mina studier inriktar sig mot.

I det här arbetet har jag fått tänka och tänka om, tänka igen och försöka förstå sammanhang, plocka isär enheter och sätta ihop dem på nya sätt i ett sökande efter mönster och förståelse. Citatet nedan får representera det reflektiva förhållningssättet som jag har försökt ha genom hela arbetets gång, att försöka se bortom det jag redan sett.

-Mja, man vill ju träna tänkeriet, sa han, så kan man ju alltid tänka sig varför.

-Varför? sa Zackarina. Varför vad då?

-Varför vad som helst, sa Sandvargen. EN av mina favoriter är varför flugan. Det kan jag tänka på en vecka i sträck.

(Lind, 2005, s. 81-82)

Min utmaning låg alltså i att försöka se igenom de för-givet-tagna sanningar som fanns inbäddade i praktiken jag undersökte och inom mig själv. Utan att ha en reflektiv hållning skulle det vara svårt att ifrågasätta och se på nya sätt.

Enligt Marner (2008) används begreppen skapande estetiska läroprocesser ofta i samband med tal om det estetiska i förskolan och skolan men hur ser förskollärare på begreppet som är en del av verksamhetens mål och medel? I vilket handlande blir de estetiska läroprocesserna synliga och i vilka kunskapsområden och praktiker? Mina frågor var många och ganska komplexa eftersom begreppet dessutom definieras olika utifrån skilda kunskapssyner.

Enligt utredningen Kultur och skola (Aulin-Gråhamn, Andersson & Thavenius, 2002) beskrivs den estetiska praktiken och kulturpedagogiken sällan i text. Utredningen menar att bristen på dokumenterade erfarenheter att föra samtal kring försvårar för forskare och praktiker att utveckla fältet.

Monica Lindgren (2006) har gjort gruppintervjuer med lärare och skolledare för att få fram uppfattningar kring estetisk verksamhet i skolan. I sin avhandling ställer hon dessutom frågan om “skilda skolkontexter ses som avgörande för vad som fokuseras i samband med estetiska lärprocesser” (Lindgren, 2006, s. 25). Hon beskriver att det finns meningar om att de olika skolkontexterna, förskola eller skola, inte ses som avgörande utan att det istället går en skiljelinje mellan lärarnas olika grad av kunskap och erfarenhet av konstnärliga processer. Min undersökning kan inte möta det påståendet, eftersom jag inte undersöker hur lärarnas kunskaper och erfarenheter av konstnärliga processer ser ut, men frågan väckte min nyfikenhet.

Min upplevelse av en förvirring kring begreppet estetiska lärprocesser, det framskrivna behovet av att den estetiska praktiken ska beskrivas i text och min nyfikenhet på den praktik jag utbildar mig till ledde mig fram till det här arbetet.

Lindgrens (2006) avhandling skapade hos mig en fascination kring diskursteorierna och av resonemangen kring maktpositioneringar, så jag såg det som en utmaning att försöka förstå och ta mig an detta sätt att se världen. Hennes avhandling gav mig mersmak och inspiration att försöka.

2 Bakgrund

Under detta kapitel följer en sammanfattande beskrivning av förskolans historik samt hur estetikbegreppet och begreppet estetiska läroprocesser formuleras i olika texter. Kapitlet kommer att belysa innehåll i Läroplanen för förskolan 1998, reviderad 2010 (Skolverket, 2010), vilken fortsättningsvis kallas Lpfö98, innehåll i stödmaterial samt historik kring begreppen och aktuella forskningsresultat.

2.1 Översikt

2.1.1 Förskolan i ett historiskt perspektiv

Den svenska förskolans form kommer från två olika traditioner varav den ena var socialt betingad och den andra pedagogiskt. Utvecklingen av förskolan har skett från barnkrubban, som var främst omhändertagande och den pedagogiska barnträdgården till dagens pedagogiska förskola (Elmgren, 1998).

Behovet av förskolan uppstod i det begynnande industrisamhället, då fler kvinnor började arbeta utanför hemmen och barnen antingen blev utan tillsyn eller utnyttjades som arbetskraft. Den första barnkrubban i Sveriges öppnades år 1854 med syftet att ge stöd och tillsyn åt barn till fattiga och förvärvsarbetande mödrar (TAM-arkiv et al., 2011).

Ungefär samtidigt började Friedrich Fröbels idéer om pedagogik för de tidiga barnåren sprida sig (a.a.). Fröbel var starkt influerad av Johan Heinrich Pestalozzi och de båda var i sin tur mycket påverkade av Jean Jaques Rousseau. Förskolepedagogiken kom genom Fröbel att ha sina rötter i Pestalozzis uppfattning om bildning, vilket bl.a. innebar ett bildningsideal som handlade om den fria människans danande och där bildningsbegreppet omfattade alla (SOU 1997:157, 1997). Fröbel ansåg att barnen var som plantor i en trädgård som skulle vårdas, vilket gav namnet Kindergarten som han myntade för sina skolor. Kindergarten översattes i Sveriges till Barnträdgård (Elmgren, 1998). Hemmet sågs som en förebild för förskolan och förskolan i sin tur sågs som fostrande av både barnet och modern till det goda hemmet (Nordin-Hultman, 2006). Centralt i Fröbels teori var det kreativa självförverkligandet, som varje människa ansågs ha en naturlig förmåga till om hon fick utvecklas fritt. Barns lek sågs som lika ändamålsenlig som den vuxnes arbete och ansågs behöva riktning och framåtskridande. Fröbel uppfann därför material och aktiviteter, lekgåvor, som skulle ge barnen möjligheter att uttrycka sin naturliga kapacitet, träna observationsförmågan och skapa förståelse av processer och ting (Svedberg & Zaar, 1988). Henriette Schrader Breyman grundade lärarutbildningar utifrån Fröbels och Pestalozzis tankar. Från hennes skola fick de svenska pionjärerna sin grundutbildning (Elmgren, 1997). År 1896 startade Anna Eklund, som hade studerat vid Pestalozzi-Fröbelhaus i Berlin, tillsammans med Signe Åkerman, den första Kindergarten och den första utbildningen av barnträdgårdslärarinnor i Sverige. De kallade skolan Margaretaskolan. Tre år senare, år 1899, startade Maria Moberg, som varit elev vid Margaretaskolan sin första Kindergarten. År 1904 började man ta emot studerande där och utbildningen fick namnet Fröbelinstitutet, vilket 1909 ändrades till Frö-

belföreningen. Svenska Fröbelförbundet, som blev förskollärarnas egen organisation bildades 1918 med ordföranden Anna Warburg (a.a).

Fröbelpedagogiken stod dock inte helt oemotsagd. År 1934 startade Carin Ulin Södra KFUK:s pedagogiska institut i Stockholm. Hon var uttalat kritisk till Fröbelpedagogiken och ville berika pedagogiken med ett utvecklingspedagogiskt forskningsperspektiv innehållande bl.a. barnobservationer och koppling mellan forskning och praktik. Alva Myrdahl startade det socialpedagogiska seminariet år 1936. Det hade från början en vetenskaplig prägel, där nya barnpsykologiska rön uppmärksammades. Hon var påverkad av den engelska pedagogen Alexander Sutherland vars pedagogiska idéer kännetecknades av uppfostran till frihet. Hon ville ersätta Fröbelrörelsen med en modern sekulariserad lärarpersonlighet, som skulle vara fri från auktoritära drag och religion och att undervisningen skulle anpassas till barnen inte tvärtom (a.a.). Frøbels hemideologi har dock varit dominerande inom den svenska förskolan fram till 1972 då Barnstugeutredningens betänkanden sanktionerade ett verkstadspedagogiskt arbetssätt, som betonade barnets möjligheter att mera fritt kunna använda sig av förskolans material och olika rum. Förskolan skulle inte längre ses som ett ställföreträdande hem utan som en plats för undersökande, experimenterande och laborativt arbete (Nordin-Hultman, 2006). Det nya arbetssättet blev inte så fritt som det var tänkt, utan skapade enligt Nordin-Hultman (a.a.) en osäkerhet hos personalen beträffande det pedagogiska innehållet. År 1975, alltså bara tre år efter att förslaget om det öppna rummet med tillgängliga aktivitetsområden lanserades skrevs det ut ur Socialstyrelsens vägledning kring miljön. Socialstyrelsen var vid tiden huvudman för förskolorna i Sverige. Parallellt med denna utveckling introducerades den progressiva dialogpedagogiken genom 1968 års barnstugeutredning med idéer om en mera demokratisk eller dialogisk relation mellan förskolebarnet och den vuxne (a.a.). Dessa tankar fick enligt Lundgren, Pettersson och Åsen (Colliander et al., 2010) inga större konsekvenser i den pedagogiska praktiken utan de ersattes av andra tankar där kunskap och normer blev centrala ledord. I Reggio Emilia i Italien förverkligades dock de dialogpedagogiska idéerna i praktiken och barnets sågs som aktivt och kompetent, som en medskapare av den egna kunskapen och med möjligheter att uttrycka sig genom hundra språk. Ett utbyte mellan Sverige och Italien kom till stånd när Gunilla Dahlberg tillsammans med en arbetsgrupp för studier av Reggio Emilia gjorde studieresor dit år 1989 och 1990. Dessa resulterade i rapporten ”Ledning med barnet i centrum” och senare i att Reggio Emilia-institutet bildades (a.a.). År 1998 fördes förskolan över från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet (TAM-arkiv et al, 2011) och blev en del av utbildningssystemet och fick sin första läroplan. (Colliander et al., 2010). Läroplanen visar inspiration från Reggio Emilia bland annat genom idéerna om pedagogisk dokumentation och tilltron till barnet som aktivt medforskande. Genom denna inspiration kan pedagogernas sätt att handleda och utmana barnets teorier och sökande efter kunskap ses som en vidareutveckling av den dialogpedagogik som man försökte formulera i förskolan redan i 1968 års barnstugeutredning (a.a.).

Sammanfattningsvis kan vi i dagens förskola hitta många av dess olika pedagogers och folkbildares tankar och arbetssätt.

2.1.2 Förskolan idag

Lpfö98 skriver fram skapande och kommunikation som både innehåll och metod i förskolan. Uttrycksformerna kan vara bild, sång, musik, drama, dans, rörelse samt tal- och skriftspråk, vilka kan ses som kommunikativa verktyg, en sorts olika språk eller medier.

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta innebär också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. Multimedia och informationsteknik kan i förskolan användas såväl i skapande processer som i tillämpning. (Skolverket, 2010, s.9)

I Lpfö98 ses bildning utifrån intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska aspekter som främjande för barns tilltro till sig själva och sina egen förmågor. Detta ska enligt Lpfö98 i förlängningen kunna göra barnen till aktiva samhällsmedborgare:

Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. (Skolverket, 2010, s. 9)

I Lpfö98 görs alltså en tydlig koppling mellan estetik, estetiska språk och uttryckssätt och andra allmänmänskliga värden som en tilltro till sig själv. Lpfö98 hävdar barnets rätt till uttryck, konst och kultur.

Detta är rättigheter som också ingår i FN:s barnkonvention, vilken Sverige har förbundit sig att följa. I konventionen hävdas att barnet har yttrandefrihet av alla slag genom vilket uttrycksmedel barnet än väljer och att barnet fritt har rätt delta i det kulturella och konstnärliga livet (Unicef, 2009).

I stödmaterialet ”Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande” (Tham, 2008) betonas att estetiska läroprocesser kan öka barnens och skolans måluppfyllelse i språk-, läs och skrivutveckling och att de estetiska läroprocesserna kan vara stödjande och utvecklande för andra ämnen än de som ses som specifikt estetiska. Det estetiska arbetet ställs mot det traditionella och presenteras som en ny väg att lära, där estetik och kultur i skolans lärande kan ses som en möjlighet när det traditionella inte leder till måluppfyllelse.

I stödmaterialet ”Faktiskt fantasi” (Myndigheten för skolutveckling, 2004) som riktar sig mot förskola, förskoleklass och de yngre skolåren, ses användande av både verbala och ickeverbala språk som meningsskapande och kunskapande. Barns möjligheter att tillgodogöra sig basfärdigheter påstås öka när de kopplas till området kultur och estetik. I materialet betonas att dialogen är en del i lärandet och att synen på basfärdigheterna: samtala, lyssna, skriva, läsa och räkna behöver vidgas och även omfatta värdegrundsfrågor, kommunikativ kompetens och lusten att lära hela livet.

I en studie från Sydkorea konstateras att barn tar till sig upplevelser på flera sätt bl.a. genom det som ses som vackert, genom lustfyllt utforskande av konstmaterial och genom att uttrycka och gestalta tankar och känslor. Dessa sätt ses inte som enskilt verkande utan är sammanvävda i en cyklisk process, där varje sätt

stödjer och berikar de andra. Genom att använda de olika sätten tillsammans kan ett meningsfullt lärande ske. Detta cykliska lärande ses som ett nytt sätt att se på lärande, som bryter den traditionella synen av lärandet som linjärt (Lim, 2005). Denna studie uttrycker samma behov som Tham (2008) uttrycker i stöd-materialet "Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande".

It is apparent that the development of aesthetic experience of cyclical form demonstrating a new approach to human development that goes beyond traditional theories that propose the concept of linear, irreversible, and hierarchical staging. (Lim, 2005, s. 371)

Juncker (2006) skriver om hur tankeystemen kring synen på kultur, barn och barndom är i förändring, vilket också problematiserar begreppen barnperspektiv och barns perspektiv, barnkultur och barns kultur. Barnets rätt till upplysning, medier, konst och kultur ses som demokratiska rättigheter och att demokrati ska praktiseras i vardagen.

Her er det nye forestillinger om demokrati, medbestemmelse og deltagelse, der udforder det normale paradigme og den voksne tilrettelæggende autoritet. FN's konvention om børns rettigheder fastslår, at børn har del i demokratiske rettigheder, fra de bliver født. De har ytringsfrihed, de skal høres om forhold, de angår dem selv, og de har rett il adgang til oplysning, til medier og til kunst og kultur. Demokrati skal ikke læres, det skal praktiseres i hverdagen. Børn tilskrives dermed en selvstændighed, en autoritet i forhold til egne vilkår, oplevelser, holdninger og meninger, som de, set med det normale paradigmes blik, ikke har og ikke har kompetencer til at forvalte. (Juncker, 2006)

Enligt Lpfö98 ska verksamheten "bedrivas i demokratiska former och därigenom lägga grunden till ett växande ansvar och intresse hos barnen för att de på sikt aktivt ska delta i samhällslivet" (Skolverket, 2010, s. 6). Härigenom kan alltså estetiska lärprocesser knytas samman med en ökad demokrati och att barnen blir aktiva samhällsmedborgare.

Sammanfattningsvis ses estetiska lärprocesser som kunskapande och meningskapande genom att olika uttrycksätt används, där dialogen ses som en del i lärandet. De ses även som förstärkande av lärande i andra uttrycksformer än de specifikt estetiska. De estetiska lärprocesserna kopplas även till demokratifost-
ran och ses som stärkande av individernas självbild.

I nästa del beskrivs estetik som begrepp. Enligt Lindstrand och Selander (2009) kan både estetiska och lärprocesser betyda helt olika saker i olika traditioner men de olika traditionerna har utforskandet av este-
tiska dimensioner i olika lärprocesser och sammanhang gemensamt.

2.2 Estetik som begrepp

Ordet estetik kommer enligt Stensmo (2007) ursprungligen från grekiskans aisthesis, vilket betyder för-nimmelse. Den är också läran om det sköna och om konsten. Begreppet användes enligt Bale (2009) i mit-
ten av 1700-talen för första gången i filosofiska sammanhang av den tyske filosofen Alexander Baumgar-
ten, som definierade den som vetenskapen om sinneskunskapen. Stensmo (2007) beskriver hur estetiken
kan delas in metaestetisk, normativ och deskriptiv estetik. Metaestetiken handlar om att definiera begrepp
som anknyter till estetiken t.ex. skönhet, konst och gripande. Den normativa och den deskriptiva estetiken

har relevans i pedagogiska sammanhang. Den normativa estetiken verkar för att odla det vackra inom bild, drama, musik och hantverk och ”syftar till utvecklandet av människor som för ett harmoniskt och vackert liv” (ibid., s. 58). I den deskriptiva estetiken är den estetiska upplevelsen såsom känsla, intuition och tolkning central. Den deskriptiva estetiken kan i sin tur delas in i tre teorier:

- Den mimesiska teorin som främst handlar om att avbilda något idealiserat efter givna regler.
- Den expressiva som handlar om att uttrycka det inre. Enligt Stensmo (a.a.) knyter Rousseau och Fröbel an leken till detta inre och att barnet därigenom finner uttryck för sitt inre. Lindgren (2006) beskriver också att mindre barns estetiska verksamhet uttrycks i termer av lek och ofta har en riktning, om att det inre ska komma till uttryck, från inre reflektioner till yttre gestaltning.
- Den transformativa teorin som handlar om en kommunikativ process när konstnärens och mottagarens förståelsehorisonter möts och skapar ny förståelse (Stensmo, 2007).

Paulsen (1996) talar om det utvidgade estetikbegreppet i förskolan och menar att det omspannar allt som kan förnimmas och upplevas och att hela världen kan betraktas genom en estetisk inställning, där sinnesintrycket är allt som betyder något.

Det kan vara värt att notera att estetiken som begrepp har varit föremål för diskussioner. För att inte bakgrundsbeskrivningen ska bli alltför vidlyftig och omfattande ges här en kort beskrivning av några av de benämningar kring begreppet som jag uppfattar är vanliga i pedagogiska sammanhang:

Lindgren (2006) redogör för att estetiken kan benämnas som svag, t.ex. när den används för att förstärka utveckling inom andra discipliner med skolans träningslogik och funktionella utgångspunkter. Lindgren (a.a.) menar vidare att estetiken kan benämnas som stark t.ex. när den omfattar kunskap med konstnärliga förtecken som lek, fantasi, tematisering och variation.

Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004) kallar den hållning som utmärker estetik i skolan för modest, vilket mycket kortfattat och förenklat innebär den fostrande och skapande vägen. Här handlar det inte om något medvetet eller kvalificerat lärande och eleverna ”ska strängt taget inte ens lära sig något om konstnärliga uttrycksformer” (ibid., s. 93). Enligt Lindgren (2006) går de fostrande och skapande utgångspunkterna att härleda till konstfilosofin, där uppfostrarhållningen och det goda hantverket går tillbaka till Aristoteles och den skapande, karismatiska positionen och det gudomligt inspirerade härrör från Platon. Som alternativ till den modesta estetiken står den radikala, vilken förenklat handlar om att ”utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet” (Aulin-Gråhamn et al., 2004, s. 120), vilket skulle kunna förändra skolans kunskaps- och kultursyn och att kunna förhålla sig kritisk och självkritisk.

Marner och Örtengren (2003) och Marner (2006) beskriver att estetik kan benämnas som medieneutral när det estetiska ämnets instrumentella innehåll betonas. Med detta menas att estetiken används som verktyg

att nå något annat t.ex. att kunskaper i svenska också kan nås också genom bild, musik eller drama. De menar vidare att estetik kan benämnas som mediespecifikt när det handlar om det valda mediets specifika innehåll och egenskaper t.ex. när estetiken används för att utveckla kompetenser kring uttryckssättet.

Det medieneutrala perspektivet kan också benämnas icke-essentialistiskt medan det mediespecifika kan benämnas essentialistiskt (Lindgren, 2006).

Mycket nära eller till och med inom estetikbegreppet finns skapandebegreppet som enligt Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) innebär att vi drivs framåt av våra egna och andras frågor, strävande och mål, där svaren inte givna. Kommittén menar också att den estetiska kunskapen, utgör ett angeläget kunskapsområde för alla lärare, oavsett ämne/ämnedområden eller skolform eftersom troligtvis alla ämnes- och kunskapsområden har inslag av såväl teoretiska som skapande dimensioner. Kommittén definierar estetisk kunskap, som ”den kunskap man får genom sinnen” men menar att detta inte ska ställas som en motpol till den rationella kunskapen utan att kunskapsformerna kompletterar varandra. ”De hör ihop med läroprocesser; att leka eller att lära sig är skapande processer” (a.a., s. 54). Synen på det estetiska berörs också i regeringens proposition ”Bäst i klassen - en ny lärarutbildning” där det anges att ”De estetiska uttryckssätten har ett egenvärde men är också vägar till kunskap i olika ämnen” (SOU2009/10:89, s. 19).

Sammanfattningsvis visar detta resonemang att estetikbegreppet kan förstås på många olika sätt. Det har förändrats och har idag många andra innebörder än den ursprungliga grekiskan ordet förnimmelse eller Baumgartens vetenskapen om sinneskunskapen.

För tydlighetens skull listas här de benämningar av estetiken som visats här och vem som beskrivit dessa.

Estetik kan benämnas som:

Svag eller stark	Lindgren (2006)
Modest eller radikal	Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004)
Medieneutral eller mediespecifik	Marner och Örtegren (2003) och Marner (2006)
Icke-essentialistiskt eller essentialistiskt	Lindgren (2006)

2.3 Estetiska lärprocesser som begrepp

Med utgångspunkt i några av teorierna kring estetiken i kap. 2.2. presenteras här hur estetiska lärprocesser kan definieras.

Aulin-Gråhamn & Thavenius (2003) menar att estetiska lärprocesser avser ett möte mellan egna personliga upplevelser, erfarenheter och kunskaper och andras. Mötet sker via ett medium t.ex. en form, en gestaltning, en framställning, en berättelse eller ett konstverk. De menar vidare att det är en estetisk lärprocess om mötet innebär en förändring av tankar, föreställningar och handlingar.

Marner (2005) menar att utgångspunkten för begreppet är att lärande och estetisk verksamhet har något gemensamt och att de skapar mening. ”Den kunskap vi får genom sinnen finns inte vid sidan av kognitiva processer, utan är själv en kognitiv process”(ibid., s. 132). Marner menar vidare att begreppet estetiska läroprocesser i förskolan ofta används som ett paraplybegrepp för estetisk verksamhet, i stället för de specifika estetiska ämnen som förekommer i skolan. Han ställer vidare instrumentella läroprocesser mot estetiska. Han menar att skillnaden dem emellan är att de instrumentella har ett fokuserat och givet mål bortom själva processen medan de estetiska präglas av att aktörerna aktivt deltar i och äger processen. I de estetiska läroprocesserna ses processen i sig som värdefull. I nedanstående tabell har Marner och Örtegren (2003) ställt dessa läroprocesser mot varandra. Att ställa två begrepp mot varandra kan ibland tydliggöra båda begreppen och denna dikotomiska framställning visar hur motpolerna kan se ut.

Tabell 1. Dikotomisk sammanställning av instrumentella och estetiska läroprocesser (Marner & Örtegren 2003, s. 82).

Instrumentella läroprocesser	Estetiska läroprocesser
Eleven som en behållare för kunskap	Eleven som medskapare i en kunskapsprocess
Läraren som förmedlare av redan färdig kunskap	Läraren som iscensättare av kunskapssituationer
Enstämmig skolmiljö	Flerstämmig skolmiljö
Fakta	Upptäckt
Atomisering	Transfer, överskridning
Fast textbegrepp	Vidgat textbegrepp, multimodalitet
Svar utan frågor	Kunskap ur dialog
Automatiserad kunskap	Främmandegörande kunskap
Reproduktion	Kreativitet
Snävt kunskapsbegrepp	Vidgat kunskapsbegrepp
Ytkunskap	Djupkunskap
Förväntad kunskap	Förvånande kunskap
Fasta begrepp	Skapande begrepp
Entydig kunskap	Mångtydig kunskap

Multimodalitet kan sägas vara kommunikation med olika slags tecken och olika slags medier. De olika slags tecken kan vara t.ex. ljud, gester, rörelsemönster, linjer, ytor, färgskalor, skrivtecken, som matematiska tecken, noter, teckningar, målningar och film (Selander & Kress, 2010).

Med främmandegörande menas ”att förflytta något i sig välbekant till en främmande sfär” (Marner och Örtegren, 2003, s. 81). Det kan också ses som en avautomatisering, dvs. att se genom rutiner, scheman och mönster och se företeelser och på nya sätt (a.a.). Aulin-Gråhamn et al.(2004) beskriver främmandegö-

randet som att: ”utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker på huvudet.” (ibid., s. 120).

Lindgren (2006) har undersökt diskursiva konstruktioner kring estetiska lärprocesser inom skolkontexten. Mycket förenklat kan de diskursiva konstruktionerna innebära att göra en beskrivning av det som lärarna uttrycker kring de estetiska lärprocesserna i skolan. Lindgren grundar sin avhandling i ett icke-essentiellt estetikbegrepp, där ”estetik är ett begrepp som produceras, organiseras, förändras och används i språklig interaktion och som språklig resurs.”(ibid., s. 33). Diskurserna som rör skolans estetiska verksamhet benämner hon: Kompensation, Balans, Lustfylld aktivitet, Fostran och Förstärkning. Hennes studie visar också en frånvaro av diskurs kring det mediespecifika. I bilaga 1 finns en översiktlig beskrivning av de konstruktioner av legitimitet kring skolans estetiska verksamhet som hon identifierade i sin studie.

Diskurserna som rör lärarnas estetiska kompetens benämner Lindgren (2006): Läraren som vuxen, Läraren som terapeut, Läraren som icke-teoretiker, Läraren som ämnesexpert och Läraren som konstnär. I bilaga 2 finns en översiktlig beskrivning av de konstruktioner av legitimitet kring lärarens estetiska kompetens som hon identifierade i sin studie.

Sammanfattningsvis ges här en komplex bild av vad estetiska lärprocesser kan handla om i pedagogiska sammanhang. Det som är gemensamt för de olika sätten att se på estetiska lärprocesser är att de ska innehålla någon form av kognitiv process där tidigare tankar, föreställningar och handlingar ifrågasätts och förändras.

2.4 Diskursteori

I det här avsnittet kommer diskursteorin att presenteras.

”I diskursanalysen är teori och metod sammanlänkade och man måste acceptera de grundläggande filosofiska premisserna för att kunna använda diskursanalysen som metod i empiriska undersökningar”.(Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De filosofiska premisserna i diskursanalys är socialkonstruktionistiska. Premisserna innebär kortfattat:

1. En kritisk inställning till självklar kunskap d.v.s. att vår kunskap om världen inte kan betraktas som objektiv.
2. Historisk och kulturell specificitet d.v.s. att vår kunskap om världen och syn på denna är kulturellt och historiskt präglad. Vårt handlande bidrar till att konstruera världen. Världen är alltså inte bestämd av yttre förhållanden eller given på förhand.
3. Samband mellan kunskap och sociala processer dvs. vi skapar kunskap i social interaktion. Vi kämpar om vad som är sant och falskt och bygger upp gemensamma sanningar.

4. Samband mellan kunskap och social handling. Konstruktionen av kunskap och sanning får konsekvenser vilka sociala handlingar som är naturliga eller otänkbara. (a.a.)

Börjesson (2003) beskriver det som att diskurser bestämmer vilka kategorier som kommer att betraktas som logiska och överensstämmande med verkligheten. Han uttrycker också att makt är inbäddad i varje social praktik och de försanthållanden som är rådande där och att kunskap är sammanflätad med denna maktutövning.

Hyltdgaard (2006) definierar begreppet diskurs som ” Tal. Sammanhängande kedja av utsagor. Begreppet hänvisar vanligtvis till hur kunskapsformer är konstruerade (Foucault) och hur varje band frambringar sociala band (Lacan).” (a.a. s. 270).

En person som är nära förknippad med begreppet diskurs är Michel Foucault, en fransk filosof, som levde mellan 1926 och 1984. Han formulerade bl.a. ordet sanningseffekter, och menade att olika typer av diskursiva formeringar hjälper oss att se vad som är sant, vilket också sätter gränserna för det som är tänkbart. Centralt inom Foucaults författarskap är synen på relationen mellan makt och vetande (Börjesson, 2003; O’Farrell, Claire, 2011).

Sammanfattningsvis är en diskurs en social konstruktion. En diskurs finns inte inom människan utan mellan människor. En människa är inte eller har inte en diskurs men människor i sociala sammanhang skapar, upprätthåller och förändrar diskurserna. Diskursen kan sägas bestå av en uppsättning regler som anger vad som får sägas, vem som får säga det, till vem det får sägas, hur det får sägas och göras. Diskursen kan inte tas på men identifieras utifrån de mönster som framträder i t.ex. samtal mellan människor som upprätthåller eller förhandlar kring ett fenomen. Det finns ofta många diskurser igång samtidigt med olika mål och riktning. Diskurser är föränderliga genom att de omformas och gränspunkterna är flytande. Det finns ofta en hierarkisk ordning mellan diskurserna dvs. en diskurs är oftast rådande och utmanas av andra motdiskurser.

3 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att, ur ett diskursteoretiskt perspektiv, undersöka hur en grupp förskollärare uttrycker sig kring begreppet estetiska lärprocesser. Studien omfattar definitioner av begreppet, ett klagörande av hur de estetiska lärprocesserna används och i vilket syfte.

Utifrån ovanstående syfte kan följande forskningsfråga formuleras:

Vilka diskursiva konstruktioner kring begreppet estetiska lärprocesser uttrycker förskollärarna?

4 Metod

Mitt mål har varit att se diskursiva sammanhang och mönster och att försöka förstå människors sätt att resonera och handla. Trost (2005) uttrycker att man ska göra en kvalitativ studie när frågeställningen gäller att hitta just sådana mönster. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan fokusgruppintervjuer, som är en slags kvalitativ intervju, klarlägga de diskurser som människor använder för att etablera sociala band och identiteter.

Min metod i studien är diskursanalysen. Diskursanalysen är både teori och metod och förklaras mer ingående i kapitel 2.4 "Diskursteori" och kapitel 4.5.1 "Diskursanalys". Min ambition är att förhålla mig reflexivt kring de diskurser som styr mig. En reflexiv hållning kan hjälpa mig att se min roll vid både datainsamlandet, bearbetningen, analysen och tolkningen av de data jag samlat in.

För att identifiera olika diskurser och begreppsformuleringar har en fokusgruppintervju, också kallat fokusgruppsamtal, genomförts. Tanken var att ge informanterna möjligheter att i ett socialt sammanhang formulera sina tankar kring estetiska lärprocesser och innehållet i verksamheten. Enligt Trost (2005) är en av fördelarna med att använda gruppintervjuer jämfört med individuella intervjuer att interaktioner i gruppen kan ge den enskilde större insikter beträffande dennes egna åsikter och bevekelsegrunder. Wibeck (2010) betonar att det är "[...]en markant skillnad på om en grupp människor diskuterar ett ämne än om bara en person gör det. Förutom de gruppdynamiska aspekterna som inträder kommer en bredare skala av idéer fram i en gruppintervju än i en individuell intervju [...]". (a.a., s. 51). Wibeck menar vidare fokusgruppsamtal möjliggör studier av gruppeffekter genom att diskussionen bestämmer och klarlägger åsikter när deltagarna både förklarar sig för och ifrågasätter varandra. Fokusgruppsamtalet kan användas för att få en djupare förståelse av människors tolkning av ett problemområde och synliggöra de värderingar och antaganden som ligger till grund för argumentationen och att det kan "vara givande för att undersöka på vilket sätt människor handlar - eller åtminstone säger att de skulle handla - och vilket motiv de anger för sitt handlande" (ibid., s. 52). Jag skulle vilja tillägga – och vilka tankar kring handlandet som gör att handlandet blir vad det blir.

Sammanfattningsvis har datainsamlingen genomförts genom ett fokusgruppsamtal, som är en lämplig metod för att genomföra en diskursanalytisk studie. Formen kan anses främja både individens möjligheter att klargöra sig själv inför sig själv och inför andra. De gruppdynamiska aspekterna främjar bredden och variationen av hur samtalsämnet kan utvecklas. Formen möjliggör också för mig som genomför studien att studera den sociala interaktionen i gruppen kring samtalsämnet.

4.1 Urval

Undersökningen är gjord i en grupp av sex förskollärare från en förskola. Förskollärarna arbetar på tre olika avdelningar med olika åldersindelningar. Förskolan har totalt sex avdelningar uppdelade på fem

hemvisten, med sammanlagt hundra barn och tjugotre förskollärare. Upptagningsområdet för förskolan är ett mindre samhälle utanför en tätort.

Förskolan valdes på grund av att det var lättillgänglig för mig ur tidshänseende och för att jag hade en etablerad kontakt med förskolechefen. Enligt Bryman (2002) kallas denna typ av urval bekvämlighetsurval.

Medverkan i studien byggde på informanternas frivillighet. Personerna som deltog i samtalet tackade ja till en öppen förfrågan till all personal inom förskolan från förskolechefen. Wibeck (2010) menar att en frivillig anmälan kan underlätta det praktiska genomförandet genom att man kan anta att de som anmäler sig också är beredda att avsätta tid för fokusgruppsamtalet.

Jag hade inget bortfall eftersom samtliga som hade anmält sig deltog i fokusgruppsamtalet. Enligt Wibeck (a.a.) är ett lämpligt deltagarantal i en fokusgrupp mellan fyra och sex personer. Hon menar vidare att en grupp på sex personer fortfarande ses som liten och kohesionseffekter, såsom inflytande och samhörighet, underlättas i en liten grupp. I en liten grupp får varje individ ett större livsrum och upplevelsefält än individen får i en stor, där fler personer får dela detta utrymme. Även möjligheterna till att både ge och ta feedback blir då större i en liten grupp. Den lilla gruppen ses som mera relationsinriktad än den större, som i sin tur ses som mera uppgiftsorienterad (Wibeck, 2010).

4.2 Fokusgruppsamtal som metod

4.2.1 Teori

Fokusgruppsamtalet är en form av gruppintervju och forskningsteknik, vars syfte är att samla in data genom gruppinteraktion där ämnet har bestämts av forskaren och där samtalet kan vara strukturerat i varierande grad. Det samtalsanalytiska angreppssättet, där interaktionen i gruppen utnyttjas för andra analyser än vad som tidigare har varit vanligt, är nytt i sättet att se på fokusgrupper. Interaktionen kan ses i tre plan, vilka beskrivs som interaktion mellan deltagarna, samspel mellan olika tankegångar, idéer och argument och slutligen interaktionen mellan det som sägs i fokusgruppen och det större sociokulturella sammanhanget som t.ex. kan vara det sammanhang eller organisation som fokusgruppen ingår i eller samhället och världen i övrigt (Wibeck, 2010).

Moderatorns uppgift vid ett fokusgruppsamtal är ”att vara så tillbakadragen som möjligt och att ge utrymme åt deltagarna att samtala med varandra snarare än med moderatören” (ibid., s. 27). Samtidigt är den diskursiva intervjuarens uppgift är att vara ”uppmärksam på och, i vissa fall stimulera, konfrontationer mellan de olika diskurserna som står på spel” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 172). Dessa båda påståenden kan upplevas som motsägelsefulla men kan kombineras genom att det är gruppmedlemmarnas utsagor och interaktion som får vara det centrala och genom att moderatören undviker att ta ställning för endera sidan om en konflikt framträder. Enligt Wibeck (2010) är det viktigt att moderatören är engagerad och

framhåller att han eller hon inte är expert på ämnet, inte tar ställning samt har egenskaper som värme, empati, medkänsla och förståelse. I denna studie är min uppgift som moderator att vara en diskursiv intervjuare, eftersom diskursanalysen är metoden. Min roll kommer för att underlätta läsningen i fortsättningen bara kallas moderatören.

Ett sätt att förbereda inför fokusgruppsamtal är att använda stimulusmaterial som anknyter till det som ska diskuteras. Exempel på sådant material kan vara artiklar, citat, bilder eller videofilm. Det ska väcka frågor och diskussion snarare än ge svar (Wibeck, 2010).

4.2.2 Struktur

Min tanke var att hålla ett ostrukturerat fokusgruppsamtal. Med det ostrukturerade samtalet är målet ”en fri diskussion, dels för att kunna studera interaktionen och argumentationen i gruppen, dels för att förhoppningsvis komma åt föreställningar som kommer upp spontant” (Wibeck, 2010, s. 57). Halkier (2010) menar att de olika ämnesaspekterna oftast automatiskt går över i andra under diskussionens gång, vilket gör att moderatören sällan behöver ställa särskilt många frågor.

En fördel med det ostrukturerade fokusgruppsamtalet som har en låg inblandning av moderatören är att deltagarnas egna intressen kan analyseras. En nackdel är att diskussionerna kan bli ganska oorganiserade och därigenom svåra att analysera. Det finns även en risk att vissa ämnen inte kommer på tal för att deltagarna inte kommer att tänka på dem. Det är svårt att dra slutsatser kring det jämfört med om deltagarna väljer att inte diskutera ett ämne som moderatören har fört på tal (Wibeck, 2010).

Om man väljer att använda en ostrukturerad fokusgruppsmetodik gäller det som moderatör att ha lite "is i magen" och våga vänta ut gruppdeltagarna. Väldigt ofta går någon gruppmedlem själv in och introducerar ett nytt ämne efter en lång paus. Det är just dessa spontant uppkomna ämnen som ofta är de allra mest intressanta. Till viss del bör kanske diskussionen tillåtas att "glida iväg", eftersom det kan visa sig att sådant som moderatören inte tänkt på som relevant verkligen är det. Å andra sidan måste man någonstans sätta en gräns för vad som hör till ämnet. (a.a., s. 84)

Även vid ett ostrukturerat fokusgruppsamtal spelar moderatorns agerande en stor roll. Främst genom att moderatören kan ge ordet till deltagare som inte fått eller tagit möjligheterna att säga så mycket innan. Detta kan ske både verbalt och genom icke-verbala signaler. Genom att till exempel vända sig till eller titta på den tysta deltagaren nominerar moderatör henne till nästa talarkandidat. I de fallen är det viktigt att moderatören är uppmärksam på hur den nominerade reagerar så att inte obehag eller stress uppstår (Wibeck, 2010).

4.3 Genomförande

På grund av mitt ämnesval och för att jag ville att ämnet skulle diskuteras förutsättningslöst, valde jag till en början att inte alls lämna ut något stimulusmaterial, vilket jag senare omprövade. I min förfrågan specificerade jag muntligt till förskolechefen på förskolan att jag sökte deltagare som ville samtala kring estetiska läroprocesser. Denna typ av öppen rekrytering var tillräcklig för att sex personer frivilligt skulle anmäla sig.

En vecka innan samtalet skulle genomföras kontaktades jag av förskolechefen med en önskan om en skrivelse som förklarade eller förtydligade vad det var som skulle diskuteras. Jag förstod genom förskolechefen att deltagare i gruppen uttryckt denna önskan för att kunna känna sig tryggare i samtalssituationen när förväntningarna på mötet tydliggjorts.

Detta önskemål från gruppen som skulle delta i samtalet gjorde att jag fick tänka om och ändå lämna ut ett stimulusmaterial. Jag lämnade då till deltagarna ett dokument som kortfattat beskrev bakgrunden till samtalet, hur samtalet skulle gå till, vad materialet skulle användas till, kontaktuppgifter till mig samt öppna frågor kring vad estetiska lärprocesser kunde innebära för deltagarna. Jag hade formulerat frågorna så öppet jag kunde för att täcka in så brett område som möjligt och ändå befinna mig inom ämnet. (Se bilaga 3).

Enligt Wibeck (2010) bör hänsyn tas till miljöfaktorer som kan påverka samtalssituationen. Studiens samtal ägde rum i ett medelstort rum som annars används som personalrum. Vi kunde sitta bekvämt i soffor och fåtöljer runt ett bord. Wibeck menar att mitt-emot-samtal är den vanligaste formen av samtal, vilket kunde undvikas genom att vi satt i cirkel och avståndet mellan deltagarna blev ungefär detsamma.

Mitt mål var att hålla ett ostrukturerat fokusgruppsamtal och jag bedömde tidigt under samtalets gång att gruppen utan större inblandning från mig kunde röra sig diskussionsmässigt inom och i anslutning till det jag ville undersöka. Diskussionerna flöt flera gånger ut i associationsmässiga resonemang som kanske inte hade direkt med ämnet estetiska lärprocesser att göra men jag upplevde det som gynnsamt att låta dessa fortgå, eftersom det bidrog till att alla deltagare i gruppen fick sin delaktighet och rätt att tala bekräftad. Vid några tillfällen återknöt jag till ämnet med hjälp av frågorna i stimulusmaterialet. Detta gjorde jag när jag upplevde att diskussionen hade avstannat och ingen i gruppen tog talutrymmet dvs. när jag upplevde att gruppen väntade sig att jag skulle föra vidare. Jag använde frågorna i stimulusmaterialet som en utgångspunkt för samtalet. Som moderator försökte jag i realtid vara vaksam på den icke-verbala kommunikationen för att eventuellt moderera samtalet och utrymmet. Jag förhöll mig till diskussionen genom att försöka vara så passiv som möjligt och framförallt tillåta tystnaden för att ge deltagarna utrymmet och möjligheterna att vara de som förde diskussionen vidare. Vid några tillfällen fick jag gå in och ställa frågor, dels för att få förtydligande, dels för att återknyta till ämnet. Vid ett tillfälle lyfte jag en konflikt i resonemanget till ytan.

Jag upplevde att analysen började redan i fokusgruppsamtalet. I och med att jag var med vid samtalet kunde jag redan där lägga märke till vissa uttalanden bl.a. att gruppen använde ordet skapande som ett för-givet-taget begrepp. För att öka möjligheterna att förstå sådant som kunde uppfattas som för-givet-tagna sanningar kunde jag redan vid samtalet ställa följdfrågor.

4.3.1 Tidsaspekten

Samtalet tog längre tid än jag från början hade planerat. Jag hade tänkt mig omkring en timme men det tog nästan två. Allteftersom gruppssamtalet fortskred blev några i gruppen mera aktiva. För att deras röster också skulle bli hörda i intressanta diskussioner som uppstod efter tid fick samtalet ta längre tid än jag hade tänkt mig. Den förlängda samtalstiden var fruktbar för diskussionen då en fler idéer framträdde och dynamiken i gruppen förändrades. Härigenom hade alla i gruppen någon gång talarrollen, vilket enligt Wi-beck (2010), är viktigt i en fokusgruppsituation och bör vara ett krav för denna.

4.3.2 Tekniska hjälpmedel

Samtalet videofilmades, spelades in på ljudinspelare, transkriberades och analyserades i efterhand. Anledningen till att både videofilma och spela in ljudet separat var dels som ett komplement till ljudinspelningen dels för att ha möjligheten att urskilja vem som sagt vad om ljudinspelningen hade varit otydlig. Det var dessutom en säkerhetsåtgärd att ha två olika insamlingsverktyg ifall något av dem skulle ha slutat fungera.

Ljudfilerna har jag genom ett ljudredigeringsprogram delat upp i tjugoen stycken sekvenser á 5 - 8 minuter för att lättare kunna manövrera mig igenom materialet. Tillsammans med transkriptionerna, som jag beskriver nedan, har det varit lätt att lyssna på och ta till sig materialet om och om igen samt att snabbt kunna hitta de delar av samtalet jag velat lyssna på igen och undersöka vidare.

4.4 Etiska aspekter

Enligt Halkier (2010) handlar etik i samband med fokusgrupper om att garantera deltagarna anonymitet, vara tydlig med projektets syfte, hålla vad man lovar bl.a. beträffande eventuell återkoppling och att respektera deltagarna genom att ta dem på allvar och ge ordentlig information.

I min undersökning har jag garanterat deltagarnas konfidentialitet, vilket jag gjort genom att fingera deltagarnas och avdelningarnas namn. Förskolans namn nämns inte alls. Detta känns särskilt viktigt i samband med att jag har gjort en diskursanalys, där inte bara deltagarnas utsagor utan även positioneringar inom gruppen inkluderas i analysen. Gruppen informerades om att de skulle få del av mitt arbete när det var färdigt genom att skicka min text till förskolan. Jag tydliggjorde syftet och konfidentialiteten skriftligt innan samtalets genomförande och muntligt i introduktionen till fokusgruppsamtalet. Gruppen gavs information om den tekniska utrustningens användning i förväg samt försäkringar om att ljud- och filmfiler inte skulle användas till något annat än för mitt enskilda bruk i analysen.

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) ska även samtyckesfrågan om vem som ska ge samtycke, intervjuersonerna eller deras överordnade, övervägas. I det här fallet gick frågan genom förskolechefen som gav samtycke och förmedlade den öppna förfrågan.

Kvale och Brinkmann (a.a.) berör också om hur intervjuer kan närma sig terapeutiska relationer och vilka försiktighetsåtgärder man i så fall kan vidta. Jag upplevde inte att några terapeutiska relationer uppstått och behövde inte vidta några säkerhetsåtgärder. Däremot upplevde jag att deltagarna har lärt sig av varandra i

samtalet, och uppfattade det som om de gemensamma diskussionerna och reflektionerna varit givande för gruppen. Samtalet skulle eventuellt kunna följas upp men gränspunkten mot handledning närmar sig. Det är enligt Wibeck (2010) inte lämpligt att fortsätta med gruppen om inte en ny utgångspunkt för studier sätts, genom en slags deltagandestudier. Wibeck menar vidare att fokusgrupper ibland kan användas för dubbla syften, dels att samla in data för forskningsfrågor och dels för att starta processer i fokusgruppen.

Kvale och Brinkmann (2010) tar upp konsekvenser för den som deltar i studien. De konsekvenser jag kan se för informanterna är att det kan vara svårt att se sina egna ord och handlingar kategoriserade och analyserade. Dock tror jag inte att studien kommer att påverka deras liv nämnvärt medan min text kanske kan inspirera gruppen till en fortsatt diskussion kring estetiska lärprocesser. Etiska aspekter kräver av mig att inte undvika att presentera något för att det skulle vara obehagligt. Kvale och Brinkmann poängterar vikten av att granska forskarens påverkan och hur han eller hon skulle undvika att identifiera sig med intervjupersonerna och förlora sitt kritiska perspektiv på kunskapen som produceras. Jag har tagit detta i beaktande och analyserade och preciserade mina ambitioner och förhållningsregler tydligt i metodkapitlet om fokusgruppsamtal och diskursanalys. Jag presenterar alltså även det som kan upplevas som kontroversiellt men poängterar att jag har försökt att inte lägga någon värdering i min framställning.

4.5 Analys

4.5.1 Diskursanalys

Diskursanalys har ibland beskrivits som konsten att fånga det för-givet-tagna, d.v.s. att kunna beskriva och problematisera det som betraktas som sant. Det första hindret är att få syn på diskurserna, vilket kan verka omöjligt, eftersom diskursanalytikern också är en del av det sociala sammanhang som diskursen konstrueras i. En diskursanalys ”rymmer en insikt att diskurser innebär ett urval av flera tänkbara beskrivningar och att en speciell bild av verkligheten på så sätt byggs upp” (Bryman, 2002, s.347). Diskursbegreppet är ett analytiskt begrepp, inte ett begrepp med vilket människor i vardagen beskriver sitt eget sätt att tala om och beskriva världen (Bartholdsson, 2008).

Enheter uppstår alltid i relationer till annat dvs. de framträder mot bakgrund av vad de inte är. Det som uttrycks om det andra kan ge en fingervisning av vad den gällande diskursen stänger ute och därigenom säger sig inte vara (Winter-Jørgensen & Phillips, 2000). Genom att belysa vad det hade kunnat vara använder man dekonstruktion, så att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas. I diskursanalysen är dessutom frågan om vem som får tala central (Börjesson, 2003).

I varje miljö, på varje plats där den aktuella diskursen verkar, råder talordningen också över vem som definieras som (mest) initierad, vem som är kapabel till det mest seriösa

talandet. Vi kan se det när en aktör ut(definieras) som lekman, partisk, subjektiv, felinformerad, inkompetent, eller andra sätt som verkar för ett ifrågasättande av uppgiftslämnarens trovärdighet. (a.a., s. 21)

Börjesson menar vidare att det inte finns något självklart eller objektivt kriterium för vilka aspekter eller egenskaper som väljs vid kategorisering utan det är diskursanalytikern som själv väljer kategorierna.

För att kunna skapa dessa kategorier måste diskursanalytikern visa ett intresse för både regelbundenheter i utsagorna och för de olika förutsättningar som utsagorna vilar på. Att studera motsättningar och positioneringar kring t.ex. vems utsagor som betraktas som mest trovärdiga, och varför de gör det, är strategier för att tydliggöra innehåll som kan bilda kategorier som sedan kan hjälpa diskursanalytikern att beskriva en diskurs.

Winter-Jørgensen och Phillips (2000) beskriver att man ofta börjar analysen genom koda textfragment i kategorier, dessa kan leda fram till knuttecken, som definieras som en typ av centrala begrepp, som sedan kan sammanföras till teman. Diskursanalytikern söker inte bara efter de teman som redan finns i den aktuella teoretiska ramen utan håller sig öppen för nya teman. En teknik för att komma igång med analysen kan vara att söka efter krispunkter, d.v.s. tecken på att något i interaktionen har gått fel. Dessa krispunkter eller tecken kan enligt Halkier (2010) t.ex. vara upprepningar, oenigheter som leder till förhandlingar på olika plan eller när en deltagare byter av subjektform, t.ex. från jag till man eller från jag till ni.

4.5.2 Transkription av materialet

Forskningsfrågan styr vilken typ av bearbetning som ska göras av materialet. För att kunna göra en analys där interaktionen i gruppen också ska undersökas krävs en mera detaljerad transkription än en där enbart vad som sägs ska analyseras (Wibeck, 2010). Min transkription av texten är dels ordagrann, dels ibland förstärkt av vem yttrandet riktas mot, om det finns en tydlig adressat av budskapet samt om andra tydliga icke-verbala signaler förekommer. Tystnader och hur den hanteras är också markerad.

Det inspelade materialet har jag valt att transkribera enligt Linells transkriptionsnivå II (a.a.). Transkriptionen är ordagrann, alla identifierbara ordförekomster, omtagningar, felstarter och liknande skrivs ut. Stavningen är konventionell med några undantag, å som talspråk istället för orden och/att och pronomina dom istället för de/dem, mej, sej, dej istället för mig, sig och dig. Verbböjningar är också förenklade till talspråk. Så, nån, nåt används också istället för sådan, någon och något. Uppbackningar dvs. när personer som inte har ordet bryter in utan att ta ordet t.ex. för att förstärka markeras i den pågående turen. Korta pauser markeras med (.) medan längre markeras med det antal sekunder pausen pågått t.ex. (3 s). Alla turer i transkriptionen börjar med liten bokstav.

Citaten som återges i uppsatsens resultat har kodats om till en mindre detaljerad transkriptionsnivå som ligger närmare skriftspråket för att underlätta för läsarna att förstå innebörden i utsagorna. Citaten an-

vänds för att ge läsaren en möjlighet att följa hur analysen har gått till och för att exemplifiera konkret vad resultatet bygger på.

4.5.3 Analys av data

Analysen av data i materialet gjordes i flera steg som till slut ledde fram till att jag kunde presentera mitt resultat. Arbetsordningen gick ut på att:

1. Läs det transkriberade materialet.
2. Koda materialet genom att identifiera och kommentera krispunkter och tecken med nyckelord. Lista och läs nyckelorden.
3. Gruppera de nyckelord som framstod kring frekvent förekommande teman.
4. Gå igenom materialet igen och klassificera utsagorna med hjälp av de teman som framstått genom att färgmarkera kommentarerna som var knutna till utsagorna.
5. Undersöka hur de olika temana och utsagorna var relaterade till varandra, genom att se hur de förutsatte eller motsatte varandra. Närliggande teman kunde i det här skedet föras samman i mera övergripande kategorier. Enligt Börjesson och Palmblad (2007) kan ett antal utsagor som rör samma område utgöra en diskurs pga. att en utsaga både är och gör genom att den både inkluderar och exkluderar annat.
6. Beskriva dessa övergripande kategorier som blev de diskurser som framkommer i studiens resultat.

Den första bearbetningen och analysen av innehållet bestod av att jag kommenterade texten med nyckelord som jag identifierade. Jag markerade och kommenterade krispunkter med nyckelord och sökte efter förståelse kring underförstådda antaganden och hur deltagarna agerade och konstruerade handlingsutrymmet. I detta skede framkom flera nyckelord t.ex. dialogen, utforska, alla sinnen, främmandegöra, möta barnet, eget språk, olika språk, olika uttryck, utforskande på olika sätt, olika sinnen, reflektion, dokumentation, leken, göra fint, mål, intresse, lustfyllt, erbjuda, iscensätta, tema, process.

Därefter läste jag enbart nyckelorden, några av dessa låg nära varandra och förekom i liknande formationer. De fick bilda teman. I nästa skede studerade jag mitt material med utsagorna och kommentarerna igen och färgmarkerade kommentarerna efter de teman som jag skapat för att kunna se olika tyngdpunkter i materialet.

I kommande skeden försökte jag se var beröringspunkterna mellan temana låg och hur de var relaterade till varandra t.ex. vilka teman som förutsatte andra eller var över- eller underordnade varandra. Jag kunde t.ex. slutligen se genom resonemangen att dialogen, reflektionen och dokumentationen förutsatte varandra och att möta barnet, eget språk, olika språk, olika uttryck, olika upplevelser, utforska på olika sätt och olika sinnen förutsatte varandra. Temana som relationellt förutsatte varandra sammanfördes i kategorier, som prövades mot materialet igen och senare beskrivs som diskurser. Här fick jag flera gånger ompröva mina

teman och kategorier och såg nya beröringspunkter och motsägelser som inte framträtt i början av analysen.

Krispunkter som var användbara i analysen var bland annat förhandlingen och argumentationen kring den diskurs jag kallar Tematiskt arbete. Andra krispunkter i materialet var att en av deltagarna vid ett flertal tillfällen inledde sina repliker med orden ”så här är det”. Dessa upprepningar satte fokus på hur den sociala makten etablerades i fokussamtalet. En tredje typ av krispunkt var när en deltagare bytte subjektform och avskärmade sig från en aktivitet som försiggick på hennes avdelning. Här bytte hon från en vi- till en ni-form. ”Det är ju som de här blommorna som vi har inne på Kotten. Vi har ju, eller ni har ju bestämt att de ska göras”. Senare under diskussionen uttryckte hon att hon tyckte att aktiviteten saknade meningen och att den var för abstrakt för barnen.

Trots att jag har en noggrann transkribering har jag gått tillbaka till inspelningen flera gånger under analysen. Inspelningen visar genom t.ex. tonfall och intensitet de maktpositioneringar som sker inom gruppen. Citaten jag väljer att återge i resultatet är de som är mest tydliga för diskursen jag försöker beskriva eller för att visa hur samtalet kring diskursen har förts.

Här återges och kommenteras en sekvens i början av fokusgruppsamtalet för att visa komplexiteten i utsagorna och ge exempel på olika nivåer i analysen. Här upprepas att alla namn är fingerade (se kapitel 4.4).

Moderator: Då kan vi ju börja med det, jag skulle ju inte vara någon frågeledare men vi måste ju börja diskussionen med det här, liksom vad är en estetisk lärprocess, vad tänker ni?

Pernilla: Jag känner att jag tycker det är lite svårt. Jag vet ju att Magdalena nog har större, mer tankar om det och så.

Sofia: Men om inte hon ska börja då så vi lyssnar bara på henne där nu då...

Unisont skratt

Magdalena: Då tycker jag att ni börjar.

Pernilla: Jamen, estetisk det är ju skapande, det är ju musik, det är ju alltså... allt egentligen.

Sofia: Lära med alla sinnen . Utforska med alla sinnen.

Pernilla: Ja, men om man ska bryta ner det till mer så då blir det ju lite svårare tycker jag, just att se hur man jobbar med det. (Tystnad 5 s)

Skratt ganska unisont.

Magdalena: Det är ingen som säger något... men jag läste lite estetiska lärprocesser i förskolläraryftet och det jag kom fram till om estetiska lärprocesser, det är ju alla de här delarna; det är lek, det är skapande, det är musik, det är teknik, det är alla de här delarna som vi tycker är viktiga inom förskolan. Då är det ju om man ska, är det något speciellt man ska lära sig, ska man hitta varje barns eget språk. Man har lättare kanske för skapande kanske eller musiken. Man ska hitta intresset hos barnen och använda det språket. Man ska hitta varje barns språk så att de lär sig det som vi vill att de ska lära sig. Och genom att man använder estetiska lärprocesser kommer samtalet med barnen, så när man målar till exempel så kanske de inte pratar så mycket när de målar men de har en bild sedan, som de har målat som man kan föra ett samtal om. Och det är musi-

ken också att man får samtalet genom det estetiska (skratt) i de olika delarna. Det är så jag ser det tror jag (skratt).

Lina: Ja, det är viktigt att vi erbjuder //Magdalena: Allt // liksom olika så att vi liksom inte bara inriktar oss på en, för det ju... de kanske inte själva vet vad det är för estetisk läroprocess de just lär in genom, utan att förskolan erbjuder så många som möjligt.

Allmänt: Mm mm

Detta utdrag visar i stort sett alla de teman och kategorier som senare förhandlas under fokusgruppsamtalen. Utdraget visar också interaktion i olika plan. Interaktionen mellan deltagarna kan ses i turordningar och positioneringar utifrån en kunskapsmakt, samspelet mellan olika tankegångar syns när en tanke leder till en annan och resonemanget vävs samman och ses som en helhet, interaktionen mot det större socio-kulturella sammanhanget är när gruppen, ”vi inom förskolan”, benämns som bärare av en viktig tradition.

Vid analysen och bearbetningen av stycket skrevs följande nyckelord fram: expertmakt, skapande, musik och allt, utforska med alla sinnen, lek, skapande, musik, teknik, barnets eget språk, skapande eller musiken som språk och intresse, varje barns språk, som verktyg för att uppnå mål, ger möjligheter till samtal, kommunikationen, dialog, pedagogen erbjuder olika många sätt, flerstämmig miljö. Dessa nyckelord kunde tillsammans med de nyckelord som framträdde i resten av transkriptionen sättas samman till teman och kategorier för att senare ingå i de diskursiva konstruktioner som presenteras i resultatet (se kapitel 5).

4.6 Trovärdighet

Beträffande undersökningens vetenskapliga kvalitet kan enligt Winter-Jørgensen och Phillips (2000) fastställandet av validitet i kvalitativa studier bedömas utifrån sammanhang, fruktbarhet och genomskinlighet.

I min undersökning och presentation har jag försökt ge diskurserna jag har beskrivit en form av sammanhang genom att beskriva hur de förhåller sig till annat och varandra. För att uppnå genomskinlighet menar Winter Jørgensen och Phillips (a.a.) att rapporten ska innehålla representativa exempel från empirin och detaljerade redogörelser för hur textutdraget hör samman med den gjorda analysen. I min text har jag försökt uppnå denna genomskinlighet genom att visa empiriska exempel tillsammans med analysen för att läsaren själv ska ha möjlighet att bilda sig uppfattning. Fruktbarheten i sin tur handlar enligt Winter Jørgensen och Phillips om analysramens förklaringskraft och förmåga att ge nya förklaringar. Beträffande fruktbarheten gör jag inte anspråk på att kunna ge ett generellt eller allmängiltigt svar. För att kunna göra det tänker jag mig att underlaget behöver vara större och analysen göras djupare och i fler steg men att den i alla fall ger vissa förklaringar. Börjesson (2003) uttrycker att lokala diskursiva formeringar behöver lyftas för att vi ska få jämförelsepunkter eftersom de ”diskurser som dominerar i en viss tid kännetecknas av att de går igen på flera olika platser” (ibid., s. 37). Med stöd i detta resonemang kan jag ändå se en nytta med min undersökning.

Genom mitt metodval och genomförandet har jag försökt identifiera de förekommande diskurserna med en reflexiv hållning och gå igenom mitt material ett flertal gånger. Min tanke och förhoppning är att min undersökning med hjälp av sammanhang, genomskinlighet och fruktbarhet kan ses som trovärdig.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av undersökningen, vars syfte var att, ur ett diskursteoretiskt perspektiv, undersöka hur en grupp förskollärare uttrycker sig kring begreppet estetiska lärprocesser. Studien inkluderar definitioner av begreppet, ett klagörande av hur de estetiska lärprocesserna används och i vilket syfte. Som tidigare nämnts i metoddelen kap 4.4. kapitel 4.5.3 är alla deltagarnas och avdelningarnas namn fingerade.

Forskningsfrågan var: Vilka diskursiva konstruktioner kring begreppet estetiska lärprocesser uttrycker förskollärarna i undersökningen?

5.1 Diskurser kring förskolans estetiska verksamhet

I detta avsnitt presenteras de diskurser kring förskolans estetiska verksamhet som jag har identifierat i undersökningen. De har fått namnen: Tematiskt arbete, Lek, Olika språk och multimodalitet, Göra fint, Fostran och dialog och Inte skola. De presenteras i samma ordning som namnen räknas upp.

5.1.1 Diskursen Tematiskt arbete

En mycket klart framträdande diskurs var Tematiskt arbete. Diskussionerna hamnade om och om igen i det tematiska arbetssättet. Till en början stod som självklart och helt oemotsagt att estetiska lärprocesser handlade om tematiskt arbetssätt, dock uppstod det inom detta område en konfliktsituation, där en maktkamp mellan olika synsätt och en tydlig positionering ägde rum inom gruppen. Samtalet var inte argumentativt till en början utan det rådde en slags icke uttalad konsensus, eller i alla fall en stämning av att gruppens tankar kring ämnet sågs som ganska homogena. Allteftersom samtalet fortskred framkom det oklara kring ämnet och i interaktionen med de andra formades olika ståndpunkter och betraktelsesätt. Konflikten som visades inom diskursen och som var genomgående var: hur innehållet i temat skulle bestämmas och vad att styras av barnens intresse innebar. Här kan jag se en inriktning med en tydlig målstyrning och en inriktning med barnens intresse i fokus. Skillnaderna i arbetssätt och synsätt blir så stor inom denna diskurs att jag ser anledning att dela upp den i två delar: det intressestyrda tematiska arbetet och det målstyrda tematiska arbetet. Detta visar också att en diskurs inte är konstant utan att den ständigt omförhandlas.

Förhandlingen var intensiv och polariserad. Vid flera tillfällen förstärkte gruppen utsagorna från personen som hävdade det intressestyrda tematiska arbetets position och gick in och förtydligade och direktkonfronterade motdiskursen, det målstyrda tematiska arbetet. I denna förhandling ingick också en förhandling kring vems tankar som hade störst legitimitet och expertpositioneringen i gruppen utmanades.

Att oenigheten var oönskad visade sig bland annat genom att personer i gruppen vid några tillfällen skämtade om det diskuterade och diskussionen la sig, för att återigen ta fart en stund senare. Samtliga deltagare

i gruppen blev inbegripna i klargörandet att det inte var samma sak som avsågs. Här var ett tillfälle då jag fick gå in som moderator och konfrontera de olika diskurserna för att de centrala begreppen skulle tydliggöras. Slutligen enades de om att de var olika men ändå samma.

Detta växelspel syns i följande utdrag ur fokusgruppsamtalet med mina kommentarer kring positioneringarna.

Pernilla: För några år sedan så jobbade jag med små barn, de var ett och ett halvt och två, då uppmärksammade vi att de var väldigt intresserade av skräp, de barnen. Så att först så gick.. "Jaha, vi ska gå å slänga det i papperskorgen" och så gjorde vi det. Men så tänkte vi att "Nej men, vi ser vad som händer om vi tar in det till förskolan " och så gjorde vi det och vi undersökte vad de hittade. Något barn hittade en cigarettfimp: "mormor, mormor", och då, ja de kunde liksom koppla till föremål å knyta an till något som inte var där. Sen gjorde vi skräptavlor, de fick ta med sig ett skräp hemifrån och så var det med en historia kring, det kanske var påsen från lördagsgodiset eller en biobiljett eller så där, så att då kände man som att det är ju så här man vill jobba liksom, man vill ju se vad barnen har och därifrån spränga ut då.

Moderator: Känns det som en estetisk läroprocess om du skulle sätta ord på det?

Pernilla: Ja, när man tänker efter så gör det ju det, jag tänkte inte på det då, för då visste jag nog inte ens att det ordet fanns men, absolut.

Som moderator ställde jag en följdfråga för att försöka anknyta till hennes exempel och ville att även gruppen skulle ta ställning till påståendet.

Moderator: Hur tänker ni... (Tystnad 3 s) andra... (Tystnad 7 s) om vi ska komma tillbaka till just det begreppet på det ni gör?

Magdalena: Nej, men det är ju för mig så känner jag att en estetisk läroprocess det är ju om jag som pedagog vill att det är något speciellt till exempel cirkeln de ska lära sig, så kan jag genom den estetiska läroprocessen angripa det från olika håll. Genom barnens intressen så blir den här vägen som barnen styr genom olika delar. Och så är det dels det estetiska språket som det här barnet tycker är bra så hamnade jag på den vägen för att nå det här målet. Även om man utgår från barn, och jag tycker man ska göra det, så har man ju ändå ett mål att det HÄR, nu ska ju förskolan vara matematisk och språket, det är ju det som är tyngden då måste jag ändå försöka nå dit. Fast jag gör det genom barnens väg och hittar det estetiska språket.

Här hävdar Magdalena att den estetiska läroprocessen är beroende av ett mål och visar att hon inte tycker att det intressestyrda och spontana uppfyller kriterierna för att kallas en estetisk läroprocess.

Pernilla: Jag kan känna att det är lite olika sätt, för att på det ena sättet då styr barnet och så plockar jag då, om jag tänker cirklar, ja, nu gick barnet dit men ja, här är cirkel, å nu gick barnet dit, här är cirkel, ån att ha cirkeln där å så hjälper man barnet vägen runt, eller tänk.

Magdalena: Men det tycker jag är lite samma sak.

Pernilla: Ja... ja det kanske det är.

Här diskuteras inriktningen vidare. Pernilla har dragit sig tillbaka något ifrån diskussionen och visar genom kroppshållningen och en mera passiv roll att hon inte håller med Magdalena, att det finns skillnader i deras betraktelsesätt.

Magdalena: Mm, men det kanske är en cirkel på biobiljetten?

Erika går in och fortsätter samtalet nu när Pernilla är passiv.

Erika: Ja, det vet man ju inte...

Magdalena: Ja, alltså då skulle man kunna få man in det där ändå så jag tycker inte att det talar emot varandra.

Erika: Nej, DET gör det inte, det var olika varianter bara.

Här kommer gruppens strävan efter konsensus fram. Diskussionen fortgår och Pernilla kommer återigen in aktivt i diskussionen.

Pernilla: (argumentativt) Men om du står här och du tänker liksom att cirkeln där, nu pratar vi bara cirklar, bara för att ha något att ta på så, då följer man barnen men man liksom leder ändå tillbaka dem dit till vägen. Det andra kanske är mer som så att vi får se var vi hamnar, det är två olika sätt. Sen är det klart att man kan vara spontan och följa med dem men man knyter alltid tillbaka det.

Josefin: Ja, för svårigheten där känner jag det är ju att man har sexton barn, att om man ska följa varje barns, var hamnar vi.

Här byter Magdalena retorik och för in vad som är praktiskt möjligt. Pernilla svarar på denna men släpper inte sin ståndpunkt.

Pernilla: Men oftast agerar de ju i större eller mindre grupper. Det kanske är att "Åh idag vill jag vara sjörövare", så fem hänger på, då gör man det med de fem och så ser man var man hamnar, det måste liksom inte vara alla sexton.

Diskussionen ser inte ut att lösas genom enighet och Cecilia går in med ett skämtsamt anslag:

Cecilia: Nej, jag bara tänker på hur man får in sjörövare i kompostering (och anknyter till ett annat tema de har haft på förskolan)

Alla skrattar.

Lina förstärker den goda stämningen som börjar återskapas genom att anknyta till ett tredje tema som det tidigare pratats om:

Lina: Och i Pippi i komposteringen, vad gör de med avfallet när de på havet?

Det skämtsamma anslaget fortsätter med Erika som säger:

Erika: Ja precis, går på plankan?

Pernilla vill fortfarande inte släppa taget om diskussionen utan återknyter:

Pernilla: Jamen, alltså så, om man då kommer ut på en sån väg kan man liksom/

Pernilla blir avbruten av Sofia som fortsätter det skämtsamma anslaget och Magdalena som ansluter sig:

Sofia: Veckans sjörövare har hand om kompostering.

Magdalena: Jamen, vad är svärdet gjort av och kroken?

Pernilla fortsätter ändå sin argumentation:

Pernilla: Ja, ja, istället för att leda tillbaka dem till min väg kan jag liksom... ja, ändra min väg, förstår du, kan jag flytta min mål Stolpe dit till dit. Och sen kanske de säger jamen, då flyttar jag min mål Stolpe dit...

Magdalena svarar: Jamen, det är så estetiska lärprocesser är

Johanna: Det är det?

Pernilla är inte övertygad om att de tycker samma, fastän Magdalena bekräftar hennes ståndpunkt. Diskussionen fortsätter:

Pernilla: För jag kan känna ibland att man är så väldigt målfokuserad, så blir man liksom nästan blind. Men det behöver man kanske inte vara egentligen... Det är ju barnens, det de vill, det de tycker är intressant att... Man kan avvika och ta en annan väg, det är ju det som jag känner är kul att jobba på det sättet. Och om man vet att vägen går där så då kanske man... Någonstans känns det lite stridigt att gå åt det hållet istället samtidigt som det känns rätt men det (skratt)

Sofia: Nej men det du pratar om... Det blir ju så man sitter å planerar sin verksamhet, det här ska vi göra och det här ska vi göra och det här. Och därifrån våga säga att: "Skit i allt det för nu hamnar vi ditåt". För det är lätt att man hamnar i "Mm, fast vi skulle ju göra det här först, vi gör det här först, vi gör det här först (!). Då har men redan förstört den där vägen istället för att säga "OK vi har planerat upp vad vi ska göra i tre veckor men det slänger vi bort".

Lina: Fast varför har vi målen då? Vi är jättenoga med att ha våra mål, egentligen kunde vi sätta upp målen efterhand då. Men vi vill ändå så ha våra mål.

Här blir konflikten mellan styrningarna artikulera.

Sofia: Vi kommer säkert hitta alla de där målen även om vi, även om vi hade skrotat just det här nu så hade vi hittat de målen ändå där i den nya vägen.

Lina är inte nöjd med svaret utan fortsätter:

Lina: Ja, fast varför säger alla att vi ska ha mål?

Magdalena: För att vi ska ha något att redovisa för staten (skrattar)

Pernilla: Ja, fast jag tror att det kan vara bra att ha mål så man liksom har rätt glasögon på sig. Så att vi vet vi har ett mål som säger att vi ska lära barnen om cirklar, jamen då har jag ju mina "cirkelglasögon" på mig. Sen när jag följer efter barnen ser jag "där var en cirkel, där var en cirkel...". Det kan jag plocka och så vidare men då vet jag ändå vilka glasögon jag ska ha på mig, så mål måste man nog ha.

Nu har Pernilla bekräftat Magdalenas ståndpunkt och gruppen går vidare i sin diskussion.

Efter dessa förhandlingar kring styrningen av det tematiska arbetet kommer frågan upp som visar sig leda till nästa diskursiva konstruktion. Frågan i sig kan sägas artikulera det tematiska arbetssättet som en estetisk lärprocess.

Erika: Men de som inte jobbar tematiskt eller som inte har mål och så vidare, vad gör de då? Låter de bara dagen gå? Och hur har man den estetiska lärprocessen på en förskola då? Kan man fråga sig... För det finns ju säkert förskolor som har det så också.

Cecilia: Det är ju inte så svårt egentligen. Det är bara att gå in i leken litegrann, vara med lite så och så märker man att det här är ju barnen intresserade av...

Här lämnar vi diskursen 'Tematiskt arbetet' och nästa diskurs som fått namnet 'Lek' presenteras.

5.1.2 Diskursen Lek

I diskursen 'Lek' ses leken som en estetisk lärprocess. I beskrivningen av vad leken är definieras den estetiska lärprocessen ytterligare. Informanterna beskrev leken som dels återupplevande, bearbetande och härmande på ena sidan och dels som nyskapande, kommunicerande och regisserande på andra, där nya tankar och erfarenheter bearbetas tillsammans med tidigare tankar och erfarenheter och därigenom skapar mening. Spontanitetens ses som viktig liksom fantasin. Att observera leken sågs även som en viktig väg att lära känna barnen och för att se deras intressen.

Lina: Och jag kan ju tycka att leken i sig är en estetisk lärprocess, för det är verkligen där man ser vad barnen har hittat eller lagt sitt intresse vid. Det är oftast det de leker och leker om och det de har. Och så bara [genom] att studera leken eller liksom stå utanför och titta in så lär man sig väldigt mycket om var barnen befinner sig också. De skapar ju en lek och de har drama i sin lek när de leker mamma, pappa, barn eller dem leker hund å så där...

Här ses leken som återskapande, bearbetande och skapande.

Erika: Men det går ju ut på att man härmar, kan man ju säga, vårt beteende troligtvis, så att ja en del barn kan ju ha en lek utan nåt som helst material fast dom leker ändå och en del ska ha tjugotusen grejer. Det är ju väldigt olika sätt också, de kanske tar med sig allt som finns i ett rum å går vidare till ett annat rum å men det bara är med, men dom leker kanske inte med dom grejerna men det ska med på vägen men en del dom har ingenting och kan leka ändå.

Här definieras leken som härmande och resonemang förs kring hanteringen av leksaker och artefakter och mynnar i ett resonemang kring fantasi:

Lina: Ja, en del har väldigt bra fantasi, de kan måla upp inre bilder och sådär.

Erika: Just och samtalet dem emellan, "å då sa du" att jag skulle göra det å det, "å då sa han" att ja och så vidare, ja det är ju det klassiska att man bestämmer under tiden. Man har inget förutbestämt manuskript utan man liksom hittar på under tiden. Det är ju väldigt spontant.

Elin: Ja, precis, men de får det ju från någonstans och de det leder ju någonvart också oftast.

Erika: Ja, det är en bearbetning de har.

Diskursen 'Lek' är helt medieneutral, vilket också följande diskurs 'Olika språk och multimodalitet' är.

5.1.3 Diskursen Olika språk och multimodalitet

Den estetiska lärprocessen ses här inte som knutet till de inom skolan så kallade estetiska ämnena, utan berör hela verksamheten. Diskursen rör sig inom det medieneutrala fältet och har ett icke-essentialistiskt perspektiv. Centrala begrepp här är att få uttrycka sig och få uppleva och utforska på många olika sätt med

många olika sinnen och genom olika medier. Det varierade uttrycket och görandet ses som att använda olika språk. Ett varierat sätt att utforska och upptäcka ses som främjande för djupkunskap. Här samlas det estetiska och skapandet kring motivet att förstå annat men också att uppleva och göra, att få uttrycka sig. Att arbeta utifrån olika uttryckssätt och språk uttrycks i samtalet som estetiska läroprocesser.

Cecilia: Då har jag en annan grej som jag tyckte var lite intressant för det var en kollega uppe på [en av avdelningarna] som sa att barnen har börjat glömma formerna där uppe. De som har börjat däruppe och då tänker jag så här "Jaha, att det kanske beror på att vi inte riktigt jobbade så med estetiska läroprocesser som ni gjorde" (riktat till Magdalena). Vi jobbade inte riktigt på det sättet med formerna det kanske inte fastnar lika lätt, inte består.

Magdalena: Nej, så det finns inte kvar på samma sätt.

Cecilia: För jag tror att om man upplever det med kroppen med alla sinnen så lär, så håller man ju i det. Det finns i en på något annat sätt, det blir så levande.

Sofia beskriver hur de i arbetet med geometriska former arbetade med denna typ av variation. Variationen bestod av ramsor, musik, visuellt utforskande och kroppsliga upplevelser av olika geometriska former i olika material och miljöer och i ett socialt sammanhang:

Sofia: Ja, men det var ramsor och vi trummade takter och vi lekte lekar hur många som fick plats i en cirkel, en rockring. Det var en rockring med små cirklar på som vi hittade. Vi sparade alla cirklar vi kunde, lock och små korkar och allt det hällde vi alltid i när vi hade vattenlek. Och det var också för att hitta olika typer av cirklar. Och det var klot och sen hade vi ju triangelprojektet! Vi målade trianglar och fick limma trianglar och så fyllde vi, satte vi upp alla de här trianglarna sen. Sedan hade vi ju formjakt, då var ju hela [förskolans namn] fylld med olika former. Det var pizzakartonger på väggarna och öppnade man dem så var det mer former i och fastlimmade former på golven och (Pernilla: och på väggarna, i taket). Ja, det hängde, det var former överallt, och sen få, ja då få gå och upptäcka allt detta och en stor kvadrat och en liten kvadrat och (Cecilia: och känna) ja, det var...

Utforskandet på olika sätt är centralt och informanterna betonar vikten av att erbjuda varierade möjligheter att utforska. Förskolläraren är inom diskursen främst en iscensättare som erbjuder olika upplevelser genom olika sinnen, uttryckssätt och medier. Att erbjuda ett brett spektrum av upplevelser ses som en väg att nå barnen, varje barn ses ha sitt språk, ett språk som de lär bäst igenom. Med barnets eget språk menas inte språket som t.ex. svenska eller engelska utan snarare olika uttryckssätt eller uttrycksmedel t.ex. musik, rörelse, drama eller annat skapande. Att barnen hittar sitt eget språk och använder det i kommunikation ses som motiverande, stärkande och utvecklande av annan kunskap. Bildskapandet ses här som en utgångspunkt för det talade språket som ska utvecklas.

Magdalena: Det är därför man ska hitta varje barns estetiska språk, för det är ju med de här små barnen – jag märkte ju det när jag gjorde det här med målningen – att de sa inte ett ljud när de målade men sen däremot när vi pratade om bilderna sen då... pratade... då började de helt plötsligt prata och det är ju där. Det är ju språket man vill komma åt. Och i förlängningen tror jag det är viktigt i skolan att man har, eller barnen har hittat sitt språk, för de som har det jättesvårt på många olika sätt kanske det är musiken som är det bästa. Och man kan ju nå matematik och allt möjligt genom musiken och toner och rytm och alltihop. De som är skoltrötta i skolan till exempel (skratt), alltså har man hittat ett estetiskt språk som de kan så kan man få in jättemycket där.

Musiken ses också som ett uttrycksmedel som sker spontant.

Magdalena: När jag hade utbildning så gick jag ju in liksom på musiken, satte på mig musikglasögon. Och så, det var väldigt häftigt, för då var jag i fria leken och sen skulle lyssna på alla musikuttryck. Jag skulle skriva upp alla musikuttryck de hade, alla hummanden, och sjunganden, ja allting, och hela tiden, det var musik, och det trummade på bordet och sjöng och nynna. Och sjöng till varandra, själva leken var liksom "ja nu går jag hit (sjunger) (Grupp: skratt) och du får göra det och dododododo, ja, så häftigt, alltså... Ja, det såg man ju, ja på allting när man sätter på sig glasögonen på de här olika processerna vad mycket barnen gör.

Musik och skapande, som till viss del definieras som bild, är innehåll som betraktas som estetiska men de ses främst som språk och medel för att en estetisk läroprocess ska ske:

Pernilla: Jamen, estetisk, det är ju skapande, det är ju musik, det är ju alltså allt egentligen. Är det något speciellt man ska lära sig ska man hitta varje barns eget språk, man har lättare kanske för skapande kanske eller musiken.

I samtalet framkommer det att skapandet kan vara en del i en estetisk läroprocess. Den estetiska läroprocessen kan ses som överordnad skapandet, eftersom skapande beskrivs som en av många delar i den estetiska läroprocessen. Begreppet skapande användes som ett för-givet-tagande som visade sig vara otydligt. Krispunkten som markerade detta var att skapandet vid flera tillfällen uttrycktes i flytande ordalag, ganska allomfattande och ibland omgärdat av en tveksamhet vid artikulationen. Ett exempel på detta är:

Sofia: Nämen, just att man har man kanske får med musiken och eh skapandet på olika sätt och att man angriper det från olika håll. Samtidigt är det svårt tycker jag och få med allt det där och samtidigt släppa allt.

Som moderator ställde jag frågan om vad skapande är och fick ett svar som var ganska allomfattande först men sedan framstod en definition:

Moderator: Jag tänkte på att tidigare i samtalet så nämnde du skapande och musik. Jag kommer inte ihåg ordagrant men tror det var du. Jag tror fler har nämnt det ordet, hur ser ni på skapande kontra estetiska läroprocesser, vad är skapande?

Pernilla: Det är väl traditionellt det som har med bild att göra eller eh måla och...

Erika: Bild och form...

Magdalena: Och snickra, nej men det är ju allt sånt prod... eller ja (skratt) kreativt, kreativa saker är det väl egentligen.

Sara: Om vi ser utifrån våra tre grupper så är det väl att skapande är ju vår bildgrupp. I estetiska läroprocesser hamnar ju allt, allt det, både tekniken och musiken.

I det sista påståendet framstår den estetiska läroprocessen som överordnad skapande, musik och teknik. Skapande ses som det som är kreativt. Härifrån går vi vidare till nästa diskurs i presentationen som fått namnet Göra fint.

5.1.4 Diskursen Göra fint

Att något som barnen gjort blev fint sades vid tre tillfällen av en av gruppens medlemmar men det togs inte upp av gruppen. Jag väljer trots att den inte verkar ha någon central betydelse att ta upp den, eftersom det innehåll som inte bemöts, trots att de tas upp, bär någon form av betydelse.

Lina: Men och sen så blev det ju väldigt fint på väggen. De ser sig själva och de har fått måla alltså. Det behöver kanske inte förankras så där jättemycket heller utan det var ett roligt projekt med barnen och de gjorde alltså mycket olika delar så det kanske inte behöver...?

Pernilla: Nej, men jag tänker om man har det som mål att nu ska vi göra den här blomman och stjälken ska växa. Då har man en tanke[...].

Här ses målet som viktigare och att göra fint bemöts inte. Att det ändå kan ses som viktigt att göra fint kan ses i följande utdrag om ett samtal kring tema Äpplet:

Erika: Då kan man, man kan ju även få använda skapande runtomkring det också . Vi har gjort äppeltryck. Det kanske inte har jättemycket med kretsloppet att göra men vi har i alla fall delat äpplen och tryckt. Och sen har vi varit i skogen och hämtat pinnar som vi hittat under träd, liksom sådant som har fallit från träden och som är gammalt nu, så kan vi använda det till att göra ramar på det här äppeltrycket. Och det är ju en form av kretslopp, för då återanvänder man någonting som har blivit skräp eller vad ska jag säga, som blivit avfall från trädet, tar vi hem det och gör vi någonting fint av det, det är ett slags kretslopp det också .

Här är att göra fint inte centralt men det används trots allt som en del i annat arbete. Denna diskurs är inte alls rådande men den finns i alla fall representerad. I följande avsnitt presenteras en diskurs som tillsammans med diskurserna Tematiskt arbete, Olika språk och modaliteter är de mest rådande diskurserna. Den har fått namnet Fostran och dialog.

5.1.5 Diskursen Fostran och dialog

I diskursen Fostran och dialog berör den estetiska lärprocessen hela verksamheten och här är barnet medskapare i processen. Kunskapen uppstår ur dialogen och reflektionen och det handlar om samlärandet som uppstår i dialogen mellan barn och barn, barn och vuxen och vuxen och barn. Läraren ses som en medforskare och att ha kompetens inom området ses inte som viktigt, då frågorna och svaren söks tillsammans. Läraren lär av barnen och kunskapen är ofta förvånande. Erika uttrycker det så här:

Erika: Då kan man själv få en aha-upplevelse för att de tänker på ett annat sätt och kan ge oss den tanken istället, så vi fattar på ett annat sätt än vad vi själva har förutsatt. Eller liksom, innan man gör en sån grej tänker man ju på "Jag vill att det ska bli så här och så här". Barnen kanske kommer med så mycket nya idéer och man får ändra på det lite och det är ju också en est... lärprocess för oss vuxna.

Dialogen sägs ge möjligheter att träna samarbete och förmågan att lyssna på andra. Dokumentation ses som central i dialogen, eftersom den ger tillfällen till samtal och reflektion.

Magdalena: Så det viktiga också i estetiska lärprocesser är, om man ska ha det som lärprocess att se. Då är det ju att dokumentera: "Vad gör vi? Ja, vad gjorde vi?" Och att man har, där är dialogen igen, dialogen "Vad gjorde vi?", så berättar barnen och att man samspekar för då håller man det vid liv. För vi har ju hållit detta vid liv hela hösten det vi gjorde förra året.

När barnet blir medskapare och lyssnat på stärks barnets förmåga att stå för sina åsikter genom att de ser att deras tankar tas på allvar och leder vidare. Detta ses som att det i förlängningen kan ge friare människor. Lina uttrycker det så här:

Lina: Ja, att deras tankar leder också, "vi lyssnade nu och ni bestämde att vi skulle göra så här". Då tog vi den riktningen på processen, de blir ju så delaktiga när man lyssnar på dem. Det kanske de inte ser just då men sen i själva dokumentationen. Vi pratade mycket om när jag gick [utbildningen] att man ska låta barnen säga, att de ska kunna våga stå för sin åsikt. Många barn har ju så svårt att säga vad de tycker och tänker idag. De ska bara göra som kompisarna eller så frågar man dem så vet de inte men nu visar ni ju verkligen att "nu lyssnar vi på er, vad tror ni, vad vill ni göra" och då får de ju verkligen komma till tals.

Här ses pedagogens viktigaste egenskap som samtalspartner. I diskursen framställs det som att förståelse fördjupas genom dialog, diskussion och reflektion samt att upplevelsen av delaktighet leder till att barnen känner att deras röster får komma till tals. Diskursen rör sig inom det medieneutrala fältet och utgår ifrån ett icke-essentialistiskt estetikbegrepp.

Nästa diskurs har konstruerats kring vad förskolan och förskolans estetiska verksamhet inte uttrycks vara nämligen inte skola, vilket också är namnet den har fått.

5.1.6 Diskursen Inte skola

Diskursen Inte skola har etablerats relationellt mot något den inte är, nämligen skolan. Centralt begrepp i diskursen är betoningen av att vara och lära inom ett meningsfullt sammanhang.

I diskursen ställs förskolans verksamhet mot skolans påstådda kunskapsförmedling utan sammanhang eller verklighetsförankring och svåra abstrakta stoffförmedling samt mot kunskap som saknar mening eller som eleverna inte ser meningen med. Skolan ses som statisk medan förskolan ses som dynamisk i sin kunskapsyn. I denna konstruktion ses förskolan som mer lyhörd och följsam än skolan. Förskolan ses också som utövare av ett rikare språk, genom olika uttryckssätt, vilket en av informanterna säger att "vi inom förskolan vill ha upp" till skolan. Informanterna uttrycker också att i skolan hindras lärarna av målen från att använda sig av estetiska lärprocesser, genom att lärarna inte förstår att det är ett arbetssätt för att uppnå målen. Förskolan ses som mer verklighetsnära och mer följsamt till hur samhället förändras.

Erika: I skolan kanske man har samma ämnen inom vissa perioder så det kommer tillbaka. Om man har jobbat som lärare i trettio år så kanske man fiskar fram det man hade en gång i tiden så kan man liksom förnya det, för vår del så kommer det nya saker hela tiden. [...]

Pernilla: Man får ju nya barn hela tiden också och de har ju nya erfarenheter med sig för samhället förändras. Jag tror inte att vi kan vara så inom samma ram som man kan vara i skolan, jag tror att vi måste följa, vara lättare att följa med.

Förskolan sägs vara mer byggd på upplevelser, som i sin tur ger djupare kunskaper, ställt mot skolans utantill-kunskaper som glöms.

Sofia: Men just det om man hade fått uppleva allt det här istället. Inte vet jag om man hade gjort just så men slängt ut ett papper som är lika stort som det här rummet å försökt skalenligt alltså måla av då tror jag att jag hade haft med mig bra många fler länder än jag har nu. Allt det där är ju helt borta för mig, alltså för man satt bara å kollade på en karta. Hade man fått lära sig det utifrån något annat, så hade det nog suttit. Men som Amanda som kom hem med en svartvit stencil på Sverige och vi skulle peka ut efter siffror alltså å jag skulle förhöra henne på det alltså, jag kom ju inte ihåg det själv (skratt).

Gruppen skrattar tillsammans.

Sofia fortsätter: Var det inte blommor? Blommor som hon fick hem som man knappt såg vad det var för något? Nej, det var Pernillas barn som hade fått en svartvit stencil på fåglar som hon skulle lära sig. Jaha...

Alla skrattar. Sofia fortsätter:

Sofia: Det var ju ännu bättre, ja, det var helt (SKRATTAR). Det var ju löv också... Ja, LÖV (SKRATT) var det. Ja, istället för att gå ut och hitta löven i skogen då fick de svartvita (gruppen skrattar) och så stod det att det här bladet skimrar i de här färgerna fast man såg ju ingen skillnad på färgerna för att de var ju bara likadana, grå. Ja, jag menar, hur kul är det då? Då lär man sig bra. När man kommer ut i skogen, så ser man ju inte det lövet. Men det var det...

Det gemensamma skrattet kring det som de inte är stärker gruppens känsla och konstruktion av diskursen.

Detta var den sista presentationen av diskurserna kring förskolans estetiska verksamhet. I nästa avsnitt följer en presentation av de diskurser som identifierats kring förskollärarens estetiska kompetenser.

5.2 Diskurser kring förskollärarens estetiska kompetenser:

I diskursanalysen framträder två diskurser kring förskollärarens estetiska kompetenser. De har fått namnen Läraren som iscensättare och Läraren som samtalspartner

5.2.1 Diskursen Förskolläraren som iscensättare

I diskursen Läraren som iscensättare uttrycks den varierade upplevelsen vara viktigast. Förskolläraren ska erbjuda varierade upplevelser och förmedla eller möjliggöra upptäckande av det stoffet genom olika sinnen, språk, uttryckssätt och medier. I följande utdrag syns tankesättet att läraren ska servera erfarenheter.

Magdalena: Jag såg att du hade Vygotsky-boken där?

Moderator: Ja.

Magdalena: Det är också det, han påpekade ju att man lär sig av sina erfarenheter, så vi ska servera barnen erfarenheter, så dem kan bygga sin kunskap på sina gamla erfarenheter och det är det estetiska läroprocesser går ut på och vi ska servera dem.

Diskursens hemvist är främst diskursen Tematiskt arbetssätt men också diskursen Olika språk och modaliteter samt diskursen Inte skola. Jag ser denna diskurs som dominerande i studien men den utgör tillsammans med diskursen som nu ska beskrivas Läraren som samtalspartner de två diskurser kring lärarens kompetens jag kunde identifiera.

5.2.2 Diskursen Förskolläraren som samtalspartner

I denna diskurs som har fått namnet Läraren som samtalspartner ses lärarens viktigaste egenskaper att vara lyhörd och intresserad av vad barnen säger och tänker, att kunna föra dialoger och utvecklande samtal med barnen och att läraren också lär tillsammans med barnen. Läraren behöver inte veta allt utan det kan till och med vara bra att inte kunna innan, eftersom både barn och lärare lär sig i dialogen. Det främjar dialogen och håller nyfikenheten levande, detta sker även mellan vuxen och vuxen.

Pernilla: Jag var och pantade pet-flaskor och tjejerna, oj, de trodde att de hällde, de diskade ur dem och hällde i ny läsk .

Erika: Ja, just det.

Pernilla: Nej, det blir en fleecetröja (många skrattar). Jaha, det känns ju liksom inte logiskt alltså att det – att de skulle fylla på med ny läsk det kan ju vara logiskt – men att det skulle bli en tröja eller så det...

Erika: Men det är väl så att när man stoppar in en back med flaskor de diskar de väl ur och... eller gör de nya flaskor av det, vet du det?

Pernilla: Nej, jag har ingen koll.

Magdalena: De diskar ut dem, de har brist på flaskor nu så vi ska lämna in där (skratt).

Erika: Ja, visst är det så för folk använder inte det längre så mycket.

Pernilla: De gör flasktomtar av dem istället

(Alla skrattar)

Erika: Ja, de använder dem i den estetiska lärprocessen.

Cecilia: Det är väl det (5 s)

Gruppen för ett samtal kring något som inte är helt känt. Medlemmarna i gruppen humoriserar, skapar gemensamhet och samhörighet kring att inte veta. Den diskursiva hemvisten kan främst ses i diskursen Fostran och dialog men också i diskursen Olika språk och modaliteter.

Avslutningsvis skulle humoriserandet kring begreppet estetiska lärprocesser ses som ett uttryck att avdramatisera svårigheterna kring definierandet, sett i kontexten att det är därför fokusgruppsamtalet kommit till stånd.

6 Diskussion

6.1 Inledning

När jag började undersöka estetikbegreppet och begreppet estetiska lärprocesser inför det här arbetets bakgrundsbeskrivning insåg jag snabbt att begreppet var långt mycket mera komplext än jag från början hade anat. Resonemangen kring begreppen som jag presenterat i bakgrundskapitlet visar att definitionerna av begreppen har rört sig en lång bit ifrån den ursprungliga grekiska betydelsen av estetik som "förmälselse", och läran om det sköna och konsten till en mera komplicerad och omfattande definition. Jag upplever att jag hade stor nytta av bakgrundsstudierna när jag senare tog mig an det insamlade materialet från fokusgruppsamtalet.

Det som först framträdde för mig vid analysen av materialet från fokusgruppsamtalet var just att begreppet estetiska lärprocesser beskrevs som allomfattande. När de estetiska lärprocesserna uttrycktes vara en del av det mesta som skedde på förskolan kändes materialet till en början massivt, stort och ogripbart och gränsdragningarna var mycket svåra att göra. Jag hade stor nytta av de beskrivningar Lindgren (2006) gjorde i sin avhandling kring diskursanalysen som metod. Genom diskursanalysen konstruerade jag diskurser

utifrån mitt eget material. I diskussionen kommer jag här mycket förenklat att jämföra hur Lindgrens diskurser gällande skolkontexten sammanfaller med de som jag kommit fram till gällande förskolan. Detta för att följa upp en av de frågor som jag beskriver i inledningen och som ursprungligen väckte min nyfikenhet: Kan ”skilda skolkontexter ses som avgörande för vad som fokuseras i samband med estetiska lärprocesser”? (Lindgren, 2006, s. 25).

I mitt undersökande av de estetiska lärprocesserna i förskolan återfinner jag många av de lärprocesser som Marner & Örtengren (2003) listar som estetiska i sin dikotomiska sammanställning av instrumentella och estetiska lärprocesserna. Denna sammanställning har hjälpt mig att förstå mitt material och att bättre förstå hur variationen kan se ut.

I diskussionen kommer jag främst att diskutera de diskurser som jag tycker är centrala för att besvara min forskningsfråga: Vilka diskursiva konstruktioner kring begreppet estetiska lärprocesser uttrycker förskollärarna? Jag ger endast en kort kommentar kring de diskurser som jag presenterat kring förskolläraernas estetiska kompetens i kap. 6.2.

6.1.1 Diskussion kring diskursen Tematiskt arbete

När diskursen Tematiskt arbete förhandlades upplevde jag ett ganska starkt motstånd mot att se att olika ståndpunkter fanns i gruppen och att en känsla av att även om de tyckte olika så ville de tycka lika. Detta ser jag som ett uttryck för att av att diskurser konstrueras på olika nivåer och interaktionen i gruppen blev viktigare än samspelet mellan tankegångarna. Samspelet mellan tankegångarna handlade om att definiera tematiskt arbete som en estetisk lärprocess men när det blev en konflikt kring dessa blev istället diskursen som gällde interaktionen i gruppen rådande och gruppen avvek för en stund från förhandlingarna kring estetiska lärprocesser. Diskursen som blev synlig handlade om att gruppen skulle hålla sams och inte vara oeniga. Det skapade oro i gruppen och alla medlemmar i gruppen involverades för att lösa konflikten och nå konsensus. Denna diskurs presenteras inte som en del av diskurserna kring estetiska lärprocesser, eftersom den inte handlar om dessa. Det var dock intressant att båda polerna gjorde anspråk på den intressestyrda inriktningen. Skillnaderna vad dock att den ena polen uttryckte att målstyrningen var förvirrande och hindrade dem från att välja intressestyrningen. Detta dilemma upplevdes av den pol som förespråkade det målstyrda tematiska arbetet, som menade att barnens intresse styrde arbetet även om det var målstyrt. Riktigheten i detta påstående ifrågasattes starkt av förespråkare för den intressestyrda inriktningen.

Kring det tematiskt intressestyrda arbete kan en konstruktion som liknar Läraren som konstnären (Lindgren, 2006) skönjas genom att läraren vågar vika från målet och bryta mot den mer traditionella läraridentiteten.

Marner och Örtengren (2003) ställer instrumentella lärprocesser mot estetiska. Han menar att skillnaden dem emellan är att de instrumentella har ett fokuserat och redan givet mål bortom själva processen medan de estetiska präglas av att aktörerna aktivt deltar i och äger processen. I de estetiska lärprocesserna ses

processen i sig som värdefull. Jag upplever diskursen Tematiskt arbete med målstyrning som mer instrumentellt än den intressestyrda. Möjligtvis skulle konflikten inom diskursen Tematiskt arbete kunna bero på denna skillnad, att det sker en polarisering kring instrumentella kontra estetiska lärprocesser.

Kring hela diskursen Tematiskt arbete skulle Lindgrens (2006) diskurser Förstärkning kunna kopplas.

6.1.2 Diskussion kring diskursen Lek

Diskursen Lek kan till viss del kopplas till Lindgrens (2006) konstruktion Lustfylld aktivitet. Den största och mycket viktiga skillnaden är dock att leken i förskolan inte ses som behövlig för att kompensera för andra tråkigare aktiviteter, eftersom leken ses som ständigt närvarande och ett viktigt lärande i sig i förskolan. Vinsterna med verksamheten som beskrivs inom lustfyllt lärande gäller dock också leken. Dessa vinster är t.ex. att tillgodose behovet av att ha roligt och att uppleva glädje i att skapa på frivillig basis. Intressant var att se att genom att leken definieras på olika sätt så definieras också innehållet i de estetiska lärprocesserna olika. Det var dock helt accepterat att lägga olika tyngdpunkter i leken vilka spände från det återskapande och avbildande till bearbetning och vidare till nyskapande och gestaltande.

6.1.3 Diskussion kring diskursen Olika språk och multimodalitet

Marner (2005) menar att utgångspunkten för begreppet estetiska lärprocesser är att lärande och estetisk verksamhet har något gemensamt och att de skapar mening. "Den kunskap vi får genom sinnen finns inte vid sidan av kognitiva processer, utan är själv en kognitiv process" (ibid., s. 132). Jag upplever att detta är bärande inom diskursen Språk och modalitet. Det jag dock upplevde som mest slående i anslutning till den här diskursen var den enorma idériedom informanterna uttryckte och hur deras berättelser visar att de praktiskt arbetar intensivt med att erbjuda olika av allt: upplevande genom alla sinnen med hela kroppen, i olika miljöer, på olika uttrycksätt, genom olika medier och genom olika språk. Olika är helt enkelt ett mycket centralt begrepp här. Till denna diskurs finns en mycket tydlig koppling till diskursen Läraren som iscensättare.

Till diskursen Olika språk och modaliteter skulle Lindgrens (2006) diskurs Kompensation kunna kopplas.

6.1.4 Diskussion kring diskursen Göra fint

Det hade kanske varit logiskt att kategorisera innehållet i diskursen Göra fint i diskursen som innehöll skapandet, diskursen Språk och multimodalitet. Men då hade jag valt utifrån mitt sätt att sortera världen och inte efter vad utsagorna i materialet innehöll. Jag har i min analys verkligen försökt att inte välja data som passar in i min egen argumentation och att se det som inte passar in som lika viktigt.

Att göra fint kopplades inte i mitt empiriska material till skapandet som begrepp. Jag kan däremot konstatera att diskursen Göra fint kommunicerar med ursprungsbegreppet kring estetik som läran om det sköna. Jag blev förvånad över att inte detta uttrycktes tydligare som ett innehåll i de estetiska lärprocesserna. Min upplevelse när jag är i förskolans verksamhet är att det är viktigt att göra fint, att visa vad förskolan har

gjort på ett fint sätt och att dekor inte alls är försumbart i verksamheten. Jag upplevde det som att deltagarna valde att inte diskutera ämnet fast det kom upp flera gånger.

6.1.5 Diskussion kring diskursen Fostran och dialog

Det som slog mig som speciellt i diskursen Fostran och dialog var att informanterna hade en mycket avslappnad hållning till att inte kunna eller veta allt som barnen kan fråga om. De visade tydligt att de såg sig själva och barnen som medskapare i läroprocessen och att barnens kunskap värderades som intressant och lika sann som de vuxnas. Barnens frågor och förklaringar sades ofta ge informanterna nya insikter. Här konstrueras barnet som kompetent och tydliga pedagogiska influenser från Reggio Emilia-pedagogiken gör sig synliga. Här ses den estetiska läroprocessen som helt medieneutral och mycket demokratiinriktad. Den del som kallas fostran i namnet, dvs. att fostra aktiva, fria människor som kan samarbeta och kommunicera, som känner sig lyssnade på och kan göra sina röster hörda samt att de är fria att uttrycka sig på olika sätt kan korrespondera med Lindgrens (2006) diskurs Fostran. En viktig skillnad här är dock att barnen redan ses som aktiva och kompetenta och inte behöver göras aktiva som i Lindgrens diskurs.

6.1.6 Diskussion kring diskursen Inte skola

I studien framträder diskursen Inte skola som en motdiskurs, där en definition av förskolan blir inte vara skola. I denna diskurs ses skolan som mer instrumentell än förskolan och informationerna uttrycker att de estetiska läroprocesserna hindras av skolans målstyrning, eller i varje fall av att lärarna inte förstår att de estetiska läroprocesserna kan vara ett sätt att nå målen. Denna polarisering påminner om den som uppstod inom diskursen Tematiskt arbete. Kanske kan denna motdiskurs ge ledtrådar till de starka reaktioner som uppstod i diskussionerna kring mål- eller intressestyrd tematiskt arbete.

Diskursen Inte skola kan liksom diskursen Lek också kopplas till Lindgrens (2006) diskurs Lustfylld aktivitet men här blir hela förskolan en sådan konstruktion, en motpol mot det som upplevs tråkigt och meningslöst med skolan.

6.2 Diskussion av diskurser kring förskollärarens estetiska kompetenser

De båda diskurserna jag har konstruerat kring förskollärarens estetiska kompetenser där förskolläraren ses som en iscensättare och där förskolläraren ses som en samtalspartner upplever jag som speciella för förskolan och knutna till förskolekontexten.

När gruppen för ett samtal kring något som inte är helt känt skapar medlemmarna i gruppen gemenskap och samhörighet kring att inte veta allt. Detta inslag i diskursen Förskolläraren som samtalspartner kan korrespondera med Lindgrens (2006) diskurs Läraren som vuxen.

6.3 Avslutning

Utifrån min diskussion av resultatet skulle jag vilja påstå att de olika skolkontexterna, förskola eller skola, är direkt avgörande för hur diskurserna kring de estetiska läroprocesserna konstrueras i verksamheten. Vid en jämförelse kan jag konstatera att jag kan finna beröringspunkter och likheter mellan flera av de diskur-

ser Lindgren (2006) beskriver i de diskurser jag presenterar men det finns samtidigt grundläggande skillnader. Den estetiska verksamheten och lärarnas estetiska kompetens framställs sammanfattningsvis inte alls på samma sätt i förskolan jag undersökte som i skolorna hon undersökte. Konstruktionen av barnet är också en markant skillnad. I förskolekontexten beskrivs barnet huvudsakligen som kompetent medan barnet i Lindgrens diskurser ibland beskrivs som mera behövande och passivt. Lindgren beskriver dessutom diskurser som jag inte alls kan se i min studie, vilka främst är knutna kring lärarens estetiska kompetens. Samtidigt fungerar inte de diskurser jag skriver fram särskilt bra i hennes modell heller. Utifrån mitt resultat kan jag dra slutsatsen att kontexten i alla fall i det här fallet var avgörande för hur begreppet estetiska lärprocesser konstruerades och låta det bli en del av resultatet av studien.

En annan sak som resultatet har fått mig att fundera kring är att det ska bli intressant att se vad som händer när Lpfö98, vars revidering börjar gälla den första juli 2011, har fått verka en tid. Enligt en personlig kommunikation på Skolverket i Stockholm den 24 mars 2011 fokuserar den lärandet och förskolans ansvar tydligare än tidigare, vilket talar för en starkare målstyrning inom förskolan. Jag upplever att målstyrning har en styrning av initiativet till förskolläraren och en positionering av barnet som mottagare av på förhand bestämd kunskap. Det målstyrda tematiska arbetet ligger närmare de instrumentella lärprocesserna med ett tydligt och på förhand bestämt stoff som ska läras. Kanske kommer resultatet i min studie kring polariseringen kring instrumentella och estetiska lärprocesser att speglas i vad som kommer att hända i förskolans verksamhet framöver.

Intressant är att nämna att innehåll och mål inom ämnen såsom matematik och i viss mån språk benämns specifikt i empirin, vilket överhuvudtaget inte alls sker med de ämnen som i skolan betraktas som estetiska. Lpfö98 är framskriven kring ett icke-essentialistiskt, medieneutralt perspektiv, vilket har slagit igenom i verksamheten och tydligt framkommer i undersökningen. Det medieneutrala innebär dock inte alls att mål som kan kopplas till t.ex. bild, musik och rörelse saknas. Det verkar bara som om de i verksamheten i undersökningen försvann i en allmän tanke kring att ”man får med allt – det kommer på köpet” som Magdalena uttryckte det under fokusgruppsamtalet.

När jag ställde frågan om vad skapande är definierades det slutligen mer utifrån hur förskolans organisation såg ut än av hur det faktiska innehållet och aktiviteterna som kunde knytas till begreppet såg ut. Det är ytterligare ett tecken som talar för att det medieneutrala perspektivet beträffande de estetiska lärprocesserna råder.

Min egen syn på estetiska lärprocesser ligger efter min undersökning mycket nära det medieneutrala och icke-essentialistiska men jag saknar leken med och utforskandet av materialen, aktiviteter som jag kan se som mediespecifika i förskolekontexten. Om till exempel bild ses som ett språk, ser jag det som väsentligt att barnen ges möjligheter att träna sig i detta språk och utveckla tekniker och metoder för att språket ska bli rikare. Jag tror inte att det räcker med att bara bruka språket, att bara använda det man redan kan för

att förstärka annat innehåll i andra sammanhang. Det cykliska lärandet (Lim, 2005) ser jag som en möjlig väg.

Jag tänker mig att tanken, språket och handlingen förstärker varandra i en virvlande växelverkan.

6.4 Metoddiskussion

6.4.1 Urvalet

Risken med den öppna ansökan är att bara de som har starka intressen eller specialiseringar anmäler sig (Wibeck, 2010). I det här fallet såg jag inte det som ett problem då jag var ute efter en spännvidd av tankar kring ämnet. Min möjligtvis för-givet-tagna-sanning kring detta var att jag skulle få en större spännvidd om människor med intresse för området deltog. Enligt Åberg (2009) är det troligt att personer som frivilligt svarar och deltar i studier har erfarenheter av det som ska avhandlas och att de med erfarenheter antagligen har störst möjligheter att bidra med betydelsefulla kunskaper.

Ett problem som hade kunnat uppstå och som jag då hade fått ta ställning till var om fler än sex personer hade anmält sig. Gruppen hade i så fall blivit större än optimalt och ett annat urval hade då fått övervägas.

Jag har valt att göra min undersökning i enbart en grupp med motivet att arbetet hade blivit alldeles för omfattande om jag hade gjort undersökningen större.

6.4.2 Stimulusmaterialet

Det ursprungliga metoduvalet att inte lämna ut stimulusmaterial till att lämna ett dokument som gav tydlig information om fokusgruppsamtalet berodde på att jag såg det som viktigt att tillmötesgå fokusgruppens önskemål för att ge möjligheter till ett gynnsamt läge när vi skulle träffas.

Jag var innan fokusgruppsamtalet förberedd på att samtalet kanske inte skulle kunna genomföras i den ostrukturerade formen och hade i så fall hanterat detta genom att utgå tydligare ifrån stimulusmaterialet och styrt samtalsordningen med direkta frågor.

6.4.3 Maktpositioneringen

Jag upplevde till viss del problem med att deltagarna ibland hade en tydlig adress till mig med det de sa i diskussionerna. När de gav repliker tittade de ibland på mig fastän det var andras inlägg som bemöttes. Här uppstod en maktpositionering som jag inte hade önskat. Samtidigt har jag svårt att se hur denna maktpositionering helt kan undvikas, då gruppen samlats på mitt initiativ. Jag vill inte påstå att min medverkan inte därigenom påverkade resultatet. Detta utslag av social makt uppstod trots att jag både i inbjudan (se bilaga 3) och i inledningen av samtalet betonade att jag inte var expert på området och inte var ute efter att kontrollera deltagarnas kunskaper eller fastställa vad som var rätt eller fel.

Ett annat tydligt exempel på den sociala makten var att en av deltagarna nyligen har gått en utbildning i estetiska läroprocesser. Denna upplevdes till en början ha expertmakt i gruppen och i min roll som moderator fick jag ingripa för att skapa utrymme för övriga deltagare att uttrycka sina tankar och åsikter, för att inte resonemanget skulle avstanna. Intressant nog fanns det flera återkommande inledningsfraser som tydligt positionerade personerna i gruppen. Detta var särskilt märkbart med den s.k. expertmakten.

I min studie har det varit viktigt att ta hänsyn till dessa positioneringar inom gruppen. Uppmärksamheten på dessa maktpositioneringar vid fokusgruppsamtalen gjorde att jag som moderator kunde bidra till att samtalsutrymmet kom alla deltagare till godo och att fler diskursiva positioneringar kom i dagen.

6.4.4 Tiden

Samtalet tog längre tid än jag ifrån början hade planerat men jag upplevde det som gynnsamt för det material som samtalet bidrog med. Det jag kan konstatera är att tiden är svår att beräkna och att jag i framtiden kommer att vara inställd på att allt tar längre tid än beräknat. Detta gäller även andra delar såsom transkription, bearbetning, analys, tolkning och presentation.

6.5 Vidare forskning

Nu skulle jag vilja dekonstruera materialet ytterligare. Det känns som om jag ju mer jag lyssnar desto mer får jag fatt i. Nya frågor och nya områden berör t.ex. djupkunskap, tankar kring reflektion och pedagogisk dokumentation. Jag har också blivit nyfiken på att använda mig av datorstödda analysverktyg som hjälp vid analysen. Det skulle vara intressant att pröva en ny fokusgrupp och använda mig av något av de datorverktyg för kvalitativ analys som jag har upptäckt efter att jag gjort min analys helt analogt. Ett helt annat alternativ kan vara att göra en studie med fokus kring maktpositioneringar, verkligen titta på hur den går till i en grupp; hur makt tas i anspråk, erkänns, återkrävs, ifrågasätts, förhandlas, förskjuts och förflyttas inom gruppen och mellan gruppens medlemmar. Undersökningen har gett mig många tankar och möjliga vägar till fortsatta studier.

Just nu vet jag inte vilken väg jag ska gå men jag återknyter till Sandvargen (Lind, 2005) som jag inleder min text med (se kapitel 1 "Inledning"). Han ger mig genom sin klokhets ännu fler insikter när han funderar på vad som blir bäst och jag instämmer med honom.

Och på taket till bussen, där låg Sandvargen platt och slog takten med tasserna. Han log där han låg och tänkte i takt. Tänkte på vilja och välja och veta, och göra och hoppas och tro.

Kan aldrig säkert veta vad som sedan blir det bästa, tänkte han. Men kanske kan man göra det bästa av det som det är. (Lind, 2004, s. 126)

7 Referenslista

- Aulin-Gråhamn, Lena, Andersson, Lars Gustaf och Thavenius, Jan. (2002). *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv*. Delrapport utredningen Kultur och skola. Rapporter om utbildning 9/2002. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus och Thavenius, Jan. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, Lena och Thavenius, Jan. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Slutredovisning av Kultur och skola-uppdraget, 2000 - 2003. Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bale, Kjersti. (2009). *Estetik, en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Bartholdsson, Åsa. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim*. Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan. (2002). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Bäst i klassen - en ny lärarutbildning*. Regeringens proposition 2009/10:89. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats och Palmblad, Eva (red.). (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Colliander, Mari-Anne, Stråhle, Lena och Wehner-Godée, Christina (red.). (2010). *Om värden och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Elmgren, Gunnel. (1998). *Förskolan i Jönköping 1860 – 1997: en historik*. Jönköping: Skol- och barnomsorgsförvaltningen.
- Halkier, Bente. (2010). *Fokusgrupper*. Stockholm: Liber.
- Hyltdgaard, Kirsten. (2008). *Vetenskapsteori. En grundbok för pedagogiska ämnen*. Stockholm: Liber.
- Juncker, Beth, (2006). *Om processen - Det estetiskes betydning i barns kultur*. Köpenhamn: Tiderna skifter.
- Kvale, Steinar och Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lim, Booyeun. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and other teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 367 - 373.
- Lind, Åsa. (2004). *Sandvargen och hela härligheten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Lind, Åsa. (2005). *Mera Sandvargen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Monica. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan*. Göteborgs Universitet. Nämnden för konstnärligt utvecklingsarbete vid konstnärliga fakulteten.
- Lindstrand, Fredrik och Selander, Staffan (red.). (2009). *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Marner, Anders. (2005). *Möten och medieringar - estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Umeå universitet, Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Marner, Anders. (2008). Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen, *KRUT Kritisk utbildningstidskrift*, 131, 3/2008, 1-9.
- Marner, Anders och Örtegren, Hans. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. U04:036. Forskning i fokus, nr 16. Stockholm: Liber
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Faktisk fantasi - barns utveckling genom skapande*. www.skolverket.se/publikationer?id=1855 (2011-05-25)
- Nordin-Hultman, Elisabeth. (2006). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- O'Farrell, Claire. (2011). *Frequently Asked Questions*. www.michel-foucault.com/info/faq.html (2011-06-13)
- Paulsen, Brit. (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus och Thavenius, Jan. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Skolverket.(2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Betänkande av Barnomsorg- och skolakommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stensmo, Christer. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, Lars och Zaar, Monica. (1988). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- TAM-arkiv, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund och SFHL. (2011). *Förskolans lärare - till nu från då*. www.lararnashistoria.se/theme/forskolans_larare_tidslinje. (2011-06-13)

Tham, Amelie. (2008:3). *Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande*. Myndigheten för skolutveckling. Beställningsnummer: U08:194. Stockholm: Liber.

Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Unicef. (2009). *Barnkonventionen, FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Unicef. www.unicef.se/assets/barnkonventionen.pdf (2011-05-27)

Wibeck, Victoria. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, Marianne och Philips, Louis. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Åberg, Karin. (2009). *Anledning till handledning: Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Tabell 1. Sammanfattning av Lindgrens (2006) konstruktioner av legitimitet kring skolans estetiska verksamhet.

Namn på diskurs	Beskrivning
Kompensation	<ul style="list-style-type: none"> • Kretsar kring elever med olika typer av problem t.ex. barn som mår dåligt, har koncentrationssvårigheter eller är oroliga • Kan ha terapeutiska inslag av läkande karaktär • Kan kompensera för misslyckande i annan skolverksamhet • Ses som mer avslappnat och mindre koncentrationskrävande än andra verksamheter i skolan
Balans	<ul style="list-style-type: none"> • För att skapa balans under skoldagen • För att balansera den teoretiska verksamheten med estetiskt/praktiskt inriktad verksamhet • En slags terapeutisk karaktär i förebyggande syfte • Människan ses som splittrad, och kan bli mindre splittrad om han/hon får arbeta även med kroppen förutsätter konstruktionen att människan är uppdelad i kropp (hand) och tanke (huvud) • Ses som mer avslappnat och mindre koncentrationskrävande än andra verksamheter i skolan
Lustfylld aktivitet	<ul style="list-style-type: none"> • För att tillgodose behovet att ha roligt och lustfyllda aktiviteter. • För att uppleva glädje i att skapa på frivillig basis, ge möjligheter till individuella perspektiv och val • Viktigare att ha roligt än att kunna • Kompetens inom området anses inte viktigt, det viktiga är att våga
Fostran	<ul style="list-style-type: none"> • För att fostra till anpassning genom att skapa lyhörda och samarbetsvilliga samhällsmedborgare med gott självförtroende • Ger möjligheter att träna samarbete • Stöder utvecklandet av en fri människa • Ger eleven bättre självförtroende (förutsätter en konstruktion av elever som bristfälliga på så sätt att de är innehavare av ett svagt självförtroende) • Passiva människor görs aktiva och frigörs därigenom
Förstärkning	<ul style="list-style-type: none"> • Att förstärka elevernas lärande inom andra ämnen än de estetiska. • Förutsätter retoriken att ju fler ämnen som integreras desto högre kvalitet på undervisningen. • Delvis samma element som den lustfyllda aktiviteten men i högre grad kopplat till en kunskapsdiskurs • Överspridningseffekter förutsätts d.v.s. att prestationer inom de estetiska ämnena har ett positivt samband mellan prestationer inom andra ämnesområden.
Frånvaro av diskurs kring det mediespecifika	<ul style="list-style-type: none"> • Det mediespecifika och inomdisciplinära innehållet ses i avhandlingen som tystat. Verksamheten som i första hand en görandeform öppnar inte upp för en diskurs kring det mediespecifika lärandeobjektet

Tabell 2. Sammanfattning av Lindgrens (2006) konstruktioner av legitimitet kring lärarens estetiska kompetens

Namn på diskurs	Beskrivning	Diskursiv hemvist
Läraren som vuxen	<ul style="list-style-type: none"> • Utifrån en diskurs utanför det estetiska området: att inte kunna spela, måla, sjunga eller dansa, vilket kan ses som en fördel. Denna lärarkonstruktion kan ge trovärdighet i diskursen Lustfylld aktivitet och i diskursen Fostran då det kan handla om att våga inte vara perfekt. • Utifrån en diskurs inom det estetiska området: att ha kompetens som hämtas delvis ifrån ett yrkesområde utanför det pedagogiska. • Läraren som vuxen kan ses som mer kompetent än andra lärare genom särskilda förmågor t.ex. förmågan att se elevernas olika förmågor och ta fram deras positiva sidor. 	Lustfylld aktivitet, Fostran
Läraren som terapeut	<ul style="list-style-type: none"> • En identitetskonstruktion som står för värden kring känslor, humanism och omsorg. • Lärarens kompetens är att kunna entusiasmera även elever som är ointresserade av skolan och att ha förmåga att hantera elever med olika typer av problem. • Läraren som terapeut ses som mer omsorgsbenägen än andra lärare. 	Kompensation
Läraren som icke-teoretiker	<ul style="list-style-type: none"> • Icke-teoretikern, praktikern, sätts i motsatsförhållande till teoretikern och tillskrivs en större förankring i verkligheten. Verkligheten utanför skolan är i sin tur verkligare än den i skolan, om inte skolan inte inriktas på mera praktiskt arbete. Det teoretiska innehållet i skolan ses som alltför dominerande inom skolan. • Det verklighetsnära kunnandet ses som mera genuint. 	Kompensation, Balans
Läraren som ämnesexpert	<ul style="list-style-type: none"> • Läraren konstruerar sig genom att se sig som en kompetent ämnesexpert som får strida för sitt ämne, genom att läraren upplever att ämnet möts av oförstående. Läraren ser sig dock ändå som både smidig, som kan förhandla och stridbar. • Konstruktionen är kontroversiell i vissa sammanhang, då den saknar en tydlig diskursiv härkomst. • Lärarens specialiserade ämneskompetens kan sättas i kamp mot lärarens mer generella kompetens. 	Saknar tydlig hemdiskurs
Läraren som konstnär	<ul style="list-style-type: none"> • En identitetskonstruktion som bygger på elementen konstnärlig, speciell, kreativ och påhittig. • Konstruktionen bryter mot den mer traditionella läraridentiteten och ses som något anarkistisk. Läraren sägs stå på elevernas sida. • Konst och konstnärer beskrivs som autentiska medan bild och bildläraren framställs som icke-autentisk. 	Antagonistisk till den gängse skolämnesdiskursen.

Hej!

Välkommen till fokusgruppsamtal kring estetiska lärprocesser i förskolan.

Fokusgruppen är en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra. (Wibeck, 2010, s.7).

Samtalet är en del i den C-uppsats jag skriver som examensarbete i Lärande 3 på Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping.

Tanken med metoden är att titta närmare på hur intresseområdet ser ut, inte att hitta eller visa vad som är rätt eller fel. Ämnet som ska diskuteras när vi träffas är estetiska lärprocesser i förskolan och frågorna som jag vill undersöka handlar om hur ni arbetar med estetiska lärprocesser på er arbetsplats och mot vilka mål arbetet strävar och varför.

Det jag hoppas att samtalet kommer att klargöra är:

1. Vad kännetecknar en estetisk läroprocess för dig? Frågan är ställd utifrån att begreppet kan definieras på många olika sätt.
2. När och hur ofta är barnen i era barngrupper involverade i estetiska läroprocesser?
3. Hur förhåller du dig till att arbeta med estetiska läroprocesser och hur ser du på din egen roll eller funktion?

Samtalet kommer att spelas in och filmas för att jag ska kunna bearbeta utsagorna och det är bara jag som kommer att se och lyssna på dem. All data kommer att avidentifieras och behandlas konfidentiellt, dvs. det gäller både vem som uttalat vad och vilka som ingått i fokusgruppsamtalet.

Hör gärna av dig om du har några frågor!

Vänliga hälsningar

Maria Bybro

073 – 682 15 65

E-post: maria.bybro@hik.hj.se