

# ”Det handlar om att våga”

En intervjustudie om hur förskollärare använder  
dans och drama i förskolan

Annette Hällgren  
Kathleen Lind

Luleå tekniska universitet

Läroutbildning  
Allmänt utbildningsområde C-nivå  
Institutionen för Pedagogik och lärande

- ”Det handlar om att våga”
- en intervjustudie om hur förskollärare använder dans och drama i förskolan

Annette Hällgren  
Kathleen Lind

Luleå Tekniska Universitet  
Lärarytbildningen  
Institutionen för pedagogik och lärande  
Examinator: Ingmarie Munkhammar  
Allmänt utbildningsområde C-nivå

## **Förord**

Vi vill tacka de förskolor som deltagit i studien, utan deras medverkan hade vi aldrig kunnat genomföra den forskning vi ville få fram. Vidare vill vi även ge vår handledare Ingmarie Munkhammar samt vår handledningsgrupp ett varmt tack för de kloka råd och förslag som ni bidragit med samt våra nära och kära som hjälpt oss i vår arbetsprocess. Er kärlek och stöd har varit ovärderligt för oss.

Luleå, januari 2010

Annette Hällgren

Kathleen Lind

## **Abstract**

Vårt syfte med studien var att beskriva hur förskollärare använder dans och drama för att främja barns lärande. Vi ville även nå djupare i detta syfte med tre forskningsfrågor som var att nå förskollärarnas intentioner med att använda sig av dans och drama, finna orsaker till varför dans och drama förekommer i olika utsträckningar samt vilket lärande förskollärarna ansåg finnas i dans och drama. Utifrån detta valde vi som metod att utföra kvalitativa intervjuer med tre förskollärare som var verksamma i en kommun i Norrbottens län. Studiens resultat visade att förskollärarna fann många fördelar i dans och drama för att främja barns lärande, främst utifrån ett syfte med ämnena som medel för att nå ett lärande i ett annat ämne. Resultatet visade även att förskollärarna såg en nära koppling mellan de två ämnena som undersöktes samt att osäkerheten de känner i utövandet av ämnena har stor betydelse huruvida uttrycksformerna används eller inte. Tryggheten som bottnar i den bakgrund förskollärarna innehar skiljer sig mellan dans och drama genom den utbildning de fått, vilket påverkar förskollärarnas mod till att våga utöva dans och drama med förskolebarnen. Det främsta lärande som förskollärarna kunde påvisa var det motoriska lärandet om och i kroppen men även att skapa ett starkare självförtroende genom att våga delta i de aktiviteter som erbjuds.

Nyckelbegrepp: Barns lärande, förskola, dans, drama, estetik.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Studiens syfte och forskningsfrågor .....	1
3. Bakgrund .....	1
3.1 Styrdokument .....	1
3.2 Pedagogens roll .....	3
3.3 Lärande i drama .....	5
3.4 Lärande i dans .....	8
3.5 Barns lärande kopplat till estetik .....	10
3.6 Estetikens betydelse .....	13
4. Metod .....	15
4.1 Kvalitativ intervju .....	15
4.2 Avgränsning och urval av intervjupersoner .....	16
4.3 Avgränsning av forskningsmetod .....	16
4.4 Förberedelse av intervju .....	16
4.5 Etiska aspekter .....	17
4.6 Intervjugenomförande .....	18
4.7 Analys av insamlat material .....	19
4.8 Fenomenologisk ansats .....	19
5. Resultat .....	20
5.1 Förskolläraernas intentioner .....	21
5.1.1 Dans: mångfaldens uttryckssätt .....	21
5.1.2 Drama: ett verktyg som fångar barnens intresse .....	21
5.1.3 Ledarskapet visar vägen .....	22
5.2 Vilka orsaker finns till att dans och drama förekommer i olika utsträckningar? .....	22
5.2.1 Den egna erfarenheten ger trygghet .....	22
5.2.2 Förskolläraernas förutfattade meningar .....	23
5.2.3 Barnens egna val av uttrycksformer .....	25
5.3 Olika synsätt hos förskollärarna: .....	26
5.3.1 Drama som medel för att nå lärande inom andra ämnen .....	26
5.3.2 Dans som medel för att nå lärande inom andra ämnen .....	28
5.3.3 Drama som uttrycksform .....	29
5.3.4 Dans som uttrycksform .....	30
5.4 Sammanfattning .....	31
6. Diskussion .....	32
6.1 Resultatdiskussion .....	32
6.1.1 Dans är drama, drama är dans? .....	32
6.1.2 Utbildningen lägger grunden till att uttrycksformerna erbjuds .....	32
6.1.3 Lekens roll .....	34
6.1.4 Arenor för kulturupplevelser .....	34
6.1.5 Mot vidgat lärande .....	35
6.1.6 Barnen: styrande i valen på förskolan .....	35
6.1.7 Dans och drama som viktiga medel mot vidare lärande .....	36
6.1.8 Inkludera dans och drama som mål mot en helhet i lärandet .....	37
6.2 Metoddiskussion .....	38
7. Slutord .....	39
7.1 Lärdomar inför framtiden .....	39
7.2 Fortsatt forskning .....	40
8. Referenser .....	41
9. Bilaga 1 - Intervjuguide .....	44

10. Bilaga 2 - Informationsbrev .....45

# 1. Inledning

Under vår studietid har vi genom den Verksamhetsförlagda utbildningen uppmärksammat att vissa estetiska uttrycksformer nyttjas mer än andra. Detta fenomen blev för oss mer påtagligt under vårterminen 2009 då vi genom den specialisering vi valt; Kultur, Estetik och Lärande, fick i uppdrag att utöva dans med barn i förskolan. Den respons vi möttes av från förskolan var orden: "Vad bra att ni kommer för att dansa, för det gör vi då aldrig!". Detta fick oss att reflektera över hur estetikens situation ser ut i förskolorna då vi ansåg att dessa ämnen tillför mycket i verksamheten. Detta kan vi styrka genom att Läroplanen för förskolan (Lpfö98) framhåller att drama, rytmik, dans, rörelse och så vidare ska ha lika stort utrymme som exempelvis tal- och skriftspråk, samt att detta ska utgöra både innehåll och metod i främjandet av barns lärande. Utifrån detta ansåg vi att denna problematik behövdes lyftas och utforskas närmare vilket fick utgöra grunden för den studie vi valde att genomföra. Då dans och drama är relativt outforskade områden blev det ännu mer spännande för oss att undersöka vad forskningen som finns säger om ämnena samt vad verkligheten skulle ge oss för bild. Vi valde därför att undersöka närmare på dessa två ämnen som båda utgör en viktig del i förskolans verksamhet men ändå är så pass olika till sin uttrycksform.

Under arbetets gång har vi tillsammans studerat den litteratur som bearbetas i bakgrunden samt arbetat fram det resultat och diskussion som presenteras. Av praktiska skäl fick vi däremot dela upp intervjuerna då dessa skulle genomföras inom en snäv tidsram men tog ändå del av varandras intervjuer när dessa var transkriberade. Genom att tillsammans ha skrivit fram denna rapport har vi funnit problematiken inom estetikens intressant då det finns så många skilda uppfattningar om vad som är det rätta samt hur arbetet med dans och drama ska utföras.

## 2. Studiens syfte och forskningsfrågor

Syftet med vår studie är att beskriva hur förskollärare använder dans och drama för att främja barns lärande.

Forskningsfrågor:

1. Vilka intentioner har förskollärarna med att använda sig av dans och drama i förskolan?
2. Vilka orsaker finns till att dans och drama förekommer i olika utsträckningar i arbetet med barnen i förskolan?
3. Vilket lärande anser förskollärarna att barnen når genom dans och drama i förskolan?

## 3. Bakgrund

I bakgrunden kommer vi att göra en genomgång av vad styrdokument, tidigare forskning och annan relevant litteratur presenterar om dans och drama som kan kopplas till syftet med vår studie.

### 3.1 Styrdokument

1990 undertecknade Sverige artikel 31 från Barnkonventionen (Barnombudsmannen) som säger att "Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det

kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet samt för rekreations- och fritidsverksamhet” (<http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=6903>), vilket ger alla barn i Sverige rätt att få ta del av och tillämpa kultur i olika former. Det påpekas dock att alla artiklar ska ses som en helhet och att artiklarna inte plockas ut ur sin kontext då den inte ska skiljas från de resterande paragraferna.

Skolverket (2005) har sin grund i de faktorer som avses vara centrala för att uppnå kvaliteten i förskolan. Skolverket har höga krav på god utbildning för pedagoger i förskolan speciellt där utbildningen är pedagogik på högskolenivå med en inriktning på förskolan och barnen som finns där. Enligt dessa krav måste personalen ha god kunskap i att förstå hur barn lär samt hur barn tänker kring det innehåll som de ska få en förståelse för då personalen ska omsätta Lpfö98:s strävansmål till aktiv handling.

I förskolan skall grunden till det livslånga lärandet läggas (Lpfö98). Genom en trygg, rolig och lärorik verksamhet ska barnen få möjligheter att utifrån sina egna förutsättningar utvecklas och lyckas. Förskolans läroplan genomsyras av synen att barnet är sin egen lärare där utvecklingen står i centrum, en utveckling som ska ta form genom lek, samspel med andra men även genom att få möjlighet att skapa och kommunicera med olika estetiska uttrycksformer (se s. 6). Under avsnittet utveckling och lärande förordas att förskolans verksamhet ska bidra till att främja lek, kreativitet samt skapa ett för barnet lustfyllt lärande (se s. 8). Vidare betonas lekens betydelse för lärandet, pedagogens ansvar i att uppmuntra, inspirera och främja barns lek. Leken beskrivs som ett skapande i sig samt att ett utrymme för kreativitet och fantasi inom leken skall ges till barnet. Förskolans grundsyn kring estetiken understryker barnets rätt att utvecklas inom alla de estetiska uttrycksformerna där även leken är en uttrycksform i sig. Med estetik menas i denna studie bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse såsom Lpfö98 framställer som olika uttrycksformer (s. 6). Dessa uttrycksformer ska barnet få möjlighet att uttrycka sig med samt med tal och skriftspråk vilket ska användas som både innehåll och metod (s. 6-7). Alla estetiska komponenter har för barnet lika stor betydelse som till exempel läs- och språkutvecklingen. Även Skolverket (2005) pekar på att personalen måste skapa de bästa förutsättningarna för varje enskilt barn utifrån barnets egna behov, detta för att barnet ska en optimal utgångspunkt mot ett livslångt lärande. Lärandet ska främjas i förskolan genom en rik och omväxlande verksamhet som uppmuntrar till utforskande lek och skapande verksamhet som stimulerar barnen till vidare kunskapssökande. Likt Lpfö98 anser även Skolverket (2005) att leken är grundläggande för barnens utveckling och lärande då leken utvecklar nyfikenhet samt kreativt skapande som för barnet vidare mot det lustfyllda lärandet.

Enligt Statens Offentliga Utredningar [SOU] 1997:157, är förskolan en viktig plattform för barnen då det är en tillåtande miljö för eget skapande som betonas samt att skapandet ska uppmuntras. Det är även av stor vikt att barnets egen kultur möts av fördomsfria pedagoger där alla uttryckssätt är lika viktiga verktyg för kommunikationen och samspelet med andra människor. Lpfö98 belyser även vikten av den vuxnes delaktighet då det rör sig om barnets rätt till att få hjälp med det egna lärandet utifrån olika faktorer där det estetiska som både form och innehåll är en aspekt. Detta sker inte helt av egen kraft utan vägledning av en pedagog är nödvändig. Utifrån denna aspekt ges pedagogen en aktiv roll i processen där dennes tanke och planering har stor betydelse för utfallet.

### **3.2 Pedagogens roll**

Pedagogens roll har stor betydelse i lärandet anser Käraby (1990) då det är genom fantasi samt sin inlevelseförmåga som pedagogen bidrar till att det sker ett lärande. Pedagogen måste genom sin kännedom av vad som intresserar barnet rikta det intresset mot vad som ska läras in. Det visar sig att för att nå ett önskat resultat i verksamheten är det avgörande att pedagogerna besitter en kunskap inom området samt en insikt om hur den pedagogiska metoden ska genomföras. Inom förskolan är det en praktisk verksamhet som har en stor bidragande faktor till att barnen leds in i ett lärande där intresset kan bibehållas. Genom detta utvecklas barnens tankeprocesser vilket leder till att de själva kan få syn på sitt eget lärande. Dock är det viktigt att barnet själv får välja vad som är intressant att lära sig då aktiviteterna anses som frivilliga och alltid utgår från det individuella barnet.

Lindqvist (1995) menar att närvaron av pedagoger i leken resulterar i att leken förs framåt och undviker fällor som exempelvis att någon vill lämna leken på grund av konflikter, att leken forcerar för fort mot handlingens klimax eller att leken helt rinner ut i sanden. Hon framhåller även att pedagogen kan hjälpa till att stimulera leken samt att denne på ett lättare sätt kan se barnens lösningar på problemet. Den vuxne är lärare – i-roll som direkt har ett samspel med barnen kring händelser och intriger i leken/dramat vilket gör att pedagogen inte längre är i maktposition utan på samma nivå som barnen. Ibland får den vuxne även inta en underposition då leken/dramat går ut på att barnen måste lära eller hjälpa den vuxne så att den förstår uppdraget. Det räcker inte med att pedagogen klär ut sig till någon annan utan allt hänger på att den vuxne klarar av att gestalta en karaktär som blir livfull och intressant för barnen. Detta resulterar i en längtan hos barnen att återkomma till den spännande händelse som pedagogerna skapade och lekarna på förskolan grundar sig ofta i berättelsen som utspelades tidigare. Den vuxne har alltså en betydande roll då det är denne som gör barnet nyfiket på det okända och nya i olika situationer. Tillsammans skapar barn och vuxna nya plattformar för bearbetningssätt och perspektiv på dramat genom att göra det vardagliga och verklighetstroga okänt, främmande och spännande. Även Bolton (1986) beskriver hur stort ansvar pedagogen har i att föra dramat framåt då det är dennes frågor och handledning som ger barnen intresset att tänka: vad händer sen? Om pedagogen inte skulle engagera sig i handlingen och kunna ingripa på de rätta ställena skulle handlingen stagnera och mynna ut i en lek som inte har något vidare syfte än att leka enbart för lekandets skull.

Enligt Bråten (1998) ansåg Vygotskij att undervisningens kärna är ett samarbete mellan den vuxne och barnet som sökte kunskap då detta gjorde att barnet kunde nå den närmaste utvecklingszonen. På egen hand kan ett barn nå en viss form av kunskap men för att nå en utvecklingsnivå som är ovanför sin egen, behövs en interaktion med en vuxen som kan utmana barnet till nytt tänkande och görande. Även verksamhetsteorin, som har sin grund inom kulturpsykologin, menar att den psykiska uppbyggnaden är aktiv via interaktionen mellan individen och dess omvärld (Illeris, 2007). Dock menar teoretikerna att verksamheten grundar sig på en aktivitet som är inriktad på ett specifikt mål, personen har en tanke bakom det han eller hon tar sig an. Verksamheten utmärker sig även genom att nyttja olika sorts verktyg såsom instrument och materiella verktyg men även språk, teorier och sociala möten. Inom verksamhetsteorin finns olika former av verksamheter men de tre viktigaste är lek, lärande samt arbete där alla aspekter är viktiga beståndsdelar av livets cykel.

Genom sin studie kan Tham (2008) påvisa att pedagogers syn på arbetssätt kring ämnen förändras genom att arbeta ackumulativt med estetik. Barnen behöver fler vägar till kunskap än att endast få det genom litteratur eller katederundervisning utan behöver arbeta med hela sin kropp och sina sinnen för att skapa en meningsfull process. Konstarnas bild, dans, musik

och drama bidrar till att förståelsen fördjupas då barnet kan använda hela sitt jag i sitt utforskande. Detta är något Tham ser att barn och vuxna ska göra tillsammans för att få ett mer lyckat resultat då deras utveckling går parallellt med varandra, självkänslan ökar samt självförtroendet som resulterar i att pedagogen vågar arbeta mer med verktyg som för dem är relativt okända. Estetik som verktyg ska vara tillåtande och inte jämföras med elitinriktning som många verksamma lärare felaktigt gör idag.

Vidare visar Tham (2008) på att pedagogerna med hjälp av en atelierista ändrat sitt bemötande mot barnet då de inte nöjer sig med första bästa svar. De fortsätter istället att utmana barnet och frågar vidare kring det problem som uppstår för att få barnet att tänka djupare trots att den vuxne har fått ett fullgott svar som många pedagoger skulle nöja sig med. Tanken är den att pedagogerna måste våga vara i osäkerheten, att våga visa tålmod och stanna kvar vid ett problem trots att det känns svårt och osäkert. Genom att sakta ner i problemet kan lösningar uppstå som annars inte hade kommit fram då barnet och pedagogen tillsammans diskuterar och ser problemet utifrån olika perspektiv.

För att tillgodose barnens möjligheter till lärande anser SOU 1997:157 att förskolans roll är att aktivt verka som en stödjande miljö där barns skapande och dess olika uttrycksformer accepteras, möjliggörs och stimuleras. Trots en begränsning av exempelvis tidsbrist eller andra resurser ska barns skapande värdesättas högt. Den vuxnes roll är att kunna inspirera och utmana barnens tänkande samt kunna bidra till en skapande miljö, men även ha modet till att ibland ha en medverkande roll i aktiviteten. SOU 1997:157 framhåller att personalens negativa åsikter och värderingar kring estetiken inte ska influera barnens förhållningssätt gentemot de skapande uttrycksformerna.

Enligt Statens offentliga utredningar [SOU] 2006:45, behövs det en starkare utbildning inom de estetiska ämnena då lärarstudenter idag får en varierad tillgång till kunskap inom detta beroende på var i landet som utbildningen genomförs. Det är även en mindre prioriterad fråga angående fortbildning kring estetiken vilken måste ses över för att få en djupare kunskap i ämnet. Kulturskolor finns över landet att tillgå men SOU 2006:45 anser att en helhet i utbildningen behövs, med andra ord en omfattande ökning av utbildning inom alla estetiska ämnen på samtliga universitet i landet för att pedagogerna ska få en djupare grund att stå på i sitt yrke. Även Sundin (2003) redogör för hur kunskapen om de estetiska ämnena inom pedagogiskt arbete blir allt mer väsentlig då det är en viktig aspekt för att förstå barns och ungdomars livsvillkor och identitetsutveckling, någonting som Sundin anser att det pedagogiska samhället har varit sen att inse. Även Ungdomsstyrelsen (2005) visar i sin studie kring ungdomars kulturvanor vikten av pedagogernas kompetens i de estetiska uttrycksformerna då den viktigaste arenan för kultur sker i hem och skola. Studien visar även att ungdomar idag vill utöva dans och gör det i den utsträckning som det finns tillgång till dansevenemang, dock är teaterutövandet inte lika frekvent då teaterutbudet är mindre för ungdomarna. Relationen mellan estetik och pedagogik har inte alltid varit självklar menar Sundin (2003) då pedagoger inte har ansett denna koppling vara betydelsefull. Detta skyller många på brist av förmåga eller talang, eller som Sundin beskriver det; ”medfödd känslighet”. Människan har den tron att förmågan är medfödd men detta anser Sundin vara oväsentligt. Även om pedagogen har en förutfattad mening att barnet inte innehar denna känslighet får detta inte hindra barnets möjlighet till utveckling och lust att skapa.

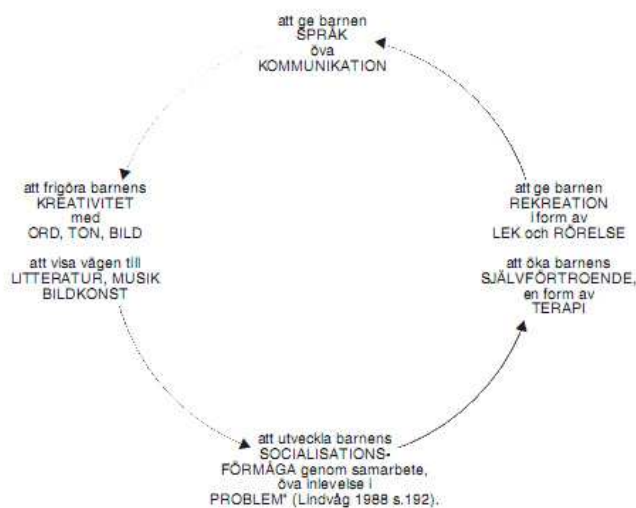
Hendy och Toon (2001) konstaterar att förskolans ”fantasilek” och skolans ”dramalek” försvinner i högre grad i de äldre åldrarna mot en mer seriös undervisning. Detta ses inte som den enda anledningen till minskningen av lekande drama utan troligt är att drama som ämne

skapar rädsla hos vuxna, mer än vad något annat estetiskt ämne gör. Detta menar Hendy och Toon kan bero på många saker; bland annat de vuxnas egna dåliga efterenheter av drama, rädslan att se dum ut och så vidare. Ännu en orsak till varför vuxna upplever att drama i undervisningen känns besvärligt är att de jämför detta med deras eget förgivet tagande om vuxendrama. Pedagoger har en förutfattad mening att det finns ett krav på talang kring skådespeleri för att kunna leda barnen framåt i dramat. Hendy och Toon påpekar även att drama i undervisningen inte är till för att göra barnen till skådespelare på samma sätt då gymnastik i förskolor och skolor inte är till för att göra barnen till idrottsmän eller gymnaster.

Utifrån betydelsen av pedagogens roll förespråkar Digerfeldt (1990) att utbildningen för pedagoger på förskolor och skolor blir viktigare då det idag endast utförs dans genom att pedagoger har ett eget intresse av det. Idag är undervisningen i barndans en verksamhet som inte är planerad och strukturerad vilket gör att målen kring dansen är obefintliga. En kreativ undervisning i den estetiska uttrycksformen dans förutsätter att barn får utveckla ett estetiskt betraktande, ett utforskande i dansen samt få chansen att improvisera, men behöver även någon att få imitera då barnet behöver en mänsklig spegel för att kunna se sin egen rörelse. Digerfeldts resultat utav undersökningen av uttryck visade även att barn har svårt att av egen förmåga gestalta exempelvis känslor med sin kropp och behöver därför någon att imitera. Detta visar på hur viktig en utbildning blir inom dansen då det inte går att forcera genom dessa övningar, barnen behöver få upprepa för att få in känslan i kroppen.

### 3.3 Lärande i drama

Drama som utbildningsform har enligt Bolton (1986) många olika syften som exempelvis att förstärka självbilden, lära barnen skapa drama men även att förändra barnens syn på omvärlden. Han menar att då dramat som konstform använder livsvärlden som arbetsmaterial är det omöjligt att inte förändra sin bild av omvärlden trots att detta inte är något som barnet eftersträvar. Den dramatiska leken bör enligt Lindqvist (1995) utgöra den huvudsakliga undervisningen för små barn då den hjälper barnen att nå förståelsen för drama som konstform samt att den är effektiv för lärandet. Barnteaters/dramats syfte visas i följande modell enligt Lindvågs utsago:



Figur 1. Modell över barnteaters/dramats syfte enligt Lindvåg, A. (1988, s. 192).

Det Lindvåg (1988) menar är att utifrån barnets möjligheter till dramatisering kan de öva sitt kunnande inom socialisation samt kommunikation, dessutom får de ett ökat självförtroende samt att barnets kreativitet frigörs genom denna uttrycksform. Lindvåg menar även att denna arbetsform hjälper barnet att nå andra ”sköna konster” då teater och drama är en metod som är så pass bred att den innefattar många olika vägar att uttrycka sig på.

Bolton (2008) anser att vägen till drama går via rörelse och är den mest grundläggande formen av utbildning som kan relateras till många olika ämnen såsom matematik, naturvetenskap, konst, gymnastik, dans, skrivande och drama. Vidare menar han att drama har två olika roller där det är ett hjälpmedel för att använda sig av exempelvis rörelse och tal men även att använda sig av dramat i själva skapandet för att nå vad Bolton beskriver som ”dramats själ”, den dramatiska situationen. Målet med drama är för honom mer än bara att utveckla självförtroende eller att hjälpa barnen i att uttrycka sig själva, målet är även att hjälpa barnen förstå och utveckla en förmåga att identifiera sig med andra människor samt att de utifrån detta utvecklar en princip att leva efter. Bolton menar då att i användningen av den dramatiska situationen kommer man åt alla dessa punkter.

Ett arbetssätt som grundar sig i leken är den så kallade ”skapande dramatik” (Lindqvist, 1995). Initiativtagaren Winifred Ward ville mer än bara läsa och analysera litteraturen, för att utmana och stimulera alla barnens sinnen ville Ward gestalta litteraturen som på detta vis skulle bli mer förståelig för barnet samt bidra till att ge upphov till fantasi och lek. Skapande dramatik uppfattar dock fri dramatisering och bunden teater som två verksamheter mot samma mål. Hammar (1977) betonar betydelsen av skapande dramatik i barngrupp där förståelse för andra människor är någonting som man så tidigt som möjligt bör börja arbeta med. På olika sätt tränas barnet i att konfrontera och kommunicera med andra människor, till exempel genom fantasin, känslan, dess sinnen och förnuft, men även kroppsligt och språkligt.

Lindqvist (1995) menar att både lek och drama är en uppdiiktad verklighet som liknar konstarten teater där barnen kan träna sig i att vara regissör, författare, skådespelare samt publik. Ofta grundar sig drama och teater i den litterära sagans värld vilket integrerar lärandet i rim, ramsor, dikter och i vår kulturhistoria. Lindqvist anser att dramapedagogerna Bolton och Heathcotes teorier och metoder har påverkat drama i undervisningen då de används både som arbetsmetod men även som en estetisk upplevelse och erfarenhet. I leken som uttrycksform blir barnet utmanat i sin dramatiska gestaltning samt i sin kreativitet.

Genom interaktion med olika faktorer i till exempel teater och drama menar Sternudd (2000) att barnen får en större självsäkerhet som resulterar i att de utvecklar en förmåga att våga uttrycka sig och visa sin ställning inom olika områden. Då barnen i ett sammanhang lyckats göra detta kan vetskapen om denna framgång få barnen att våga uttrycka sig i andra situationer vilket är ett av målen som förskolan strävar mot, att barn ska få ge uttryck för sina uppfattningar (Lpfö98).

I ett perspektiv av estetiken påpekar Kärrby (1990) hur omfattande exempelvis en teateruppsättning är då många av barnens färdigheter tränas och är viktiga för att kunna göra uppsättningen till verklighet. Genom en teaterföreställning får barnet exempelvis i uppdrag att göra ett manus där både fantasin och skrivförmågan tränas, få en förståelse för hur färger kan blandas för att få rätt nyans när kulisserna ska målas eller att regissera teaterföreställningen och testas i sin sociala förmåga samt ansvarskänsla. Även Sternudd (2000) menar på att en teater är mer än bara ett framförande av en historia, det är ett allkonstverk där det behövs ett flertal konstnärliga uttryck för att göra detta till verklighet. Detta resulterar i att barnen

involveras i en gemensam arbetsprocess där de till slut når ett viktigt mål i en färdig föreställning. Processen är viktig för lärandet men det är även viktigt för barnen att få ett mål att arbeta mot och den faktorn får aldrig glömmas bort. Sternudd skriver att Ward och Siks anser det vara viktigt att barn lär sig behärska den dramatiska uttrycksformen innan den integreras i andra ämnen. Dramapedagogik är ett fantastiskt verktyg för barns lärande anser Ward och Siks, men det krävs en grundläggande kompetens för att ett meningsskapande ska ske. Denna typ av inlärningsprocess är tyvärr alltför ovanlig i skolans värld anser Kärrby (1990), utan har sitt hem på förskolan där det finns en mer tillåtande pedagogik, det vill säga att det perfekta resultatet inte är i fokus utan att den skapande processen har större betydelse.

Ett dilemma som Bolton (2008) belyser, som har funnits en längre tid inom ämnet drama, är skillnaden mellan teater och kreativt drama. Trots sina skillnader har de länge haft några saker gemensamt bland annat en strävan efter personlig utveckling. Denna strävan har nu blivit ersatt med någonting nytt, nämligen strävan att koppla samman den dramatiska aktiviteten med sökandet efter kunskap. Hagnell (1983) anser att teater för barn är en form av drama som kan skapa kommunikation mellan skådespelare och dess publik. Kommunikationen kan ta form genom direkta frågor till publiken eller att de får ta del i teatern och påverka hur den ska sluta. Däremot menar hon att detta är en kommunikation som alltför ofta är iscensatt och inte äkta och meningsfull. Hagnell anser att de vuxna skådespelarna lurar barnen då de ber om hjälp i teatern men ändå väljer att ta den lösning som de vuxna bestämt på förhand. Barnen luras att vara kreativa men får ändå ingen ”belöning” i att se sin lösning på scenen, detta kväver kreativiteten mer än uppmuntrar den. Hagnell anser även att de vuxna har ett ansvar att ge barnen en möjlighet till att få uttrycka sig kreativt men att inte låta denna bli ett tvång, detta för att se till processen och inte resultatet. Å andra sidan anser Hammar (1977) att drama och teater är två skilda ting som inte bör blandas ihop. Hon menar att teater är någonting som sker för och mot en publik, medan drama är någonting som sker för individen. Vidare menar Hammar att denna personlighetsutveckling är viktig för barnen men framför allt för människan i det stora hela, för att lära känna sitt hela jag och genom detta kunna leva fullt ut. Sternudd (2000) anser att dramapedagogiken har en samhörighet med teatern då det är teaterns språk, ageringen, som används under dramat. Inom dramats konstpedagogiska perspektiv är det kopplingen mellan innehåll och metod som skapar möjlighet för individen att utveckla en kreativitet och konstnärlig förmåga som domineras av just metoden teaterföreställning. Även Erberth och Rasmusson (1991) uttrycker en liknande tanke då de ser varje barn i huvudrollen under dramats arbete där formen drama är det pedagogiska verktyget, men likväl är den dramatiska formen viktig för den kreativa processen där teatern leder fram till ett resultat. Resultatet ska dock vara elevernas egen ståndpunkt samt deras eget arbete för att resultatet ska kännas berikande.

Vygotskij (1995) menar att den obundna formen av drama som barnen själv skapar skiljer sig gentemot den teater som formats av vuxna, då det skapande som i förväg bestämts åt barnen blir en broms för barns skapandefantasi. Exempelvis kan litteratur skriven för vuxna ligga på en annan förståelse- samt känslonivå som barn kan ha svårighet att relatera till. Teater för barn är enligt Lindqvist (1995) en väg för pedagogerna att låta barnet få ta del av konst och kultur men ofta får teaterverksamheten formen att vuxna förmedlar teater till barn. Nästa steg för pedagogerna är alltså att låta barnen bli delaktiga i teatern, att gemensamt utforska handlingen och låta barnen styra den mot nya vägar. Hagnell (1983) anser även att barn inte får möjlighet att bearbeta den teater som visas för dem då förskolans pedagoger själva har svårigheter att föra över upplevelsen till förskolans verksamhet.

Ett möte mellan drama och lek i svensk förskola är nödvändigt menar Lindqvist (1996). Drama beskrivs som ett fenomen vars existens länge funnits inom förskolan men Lindqvist menar att de dramapedagogiska tankarna inte har haft avsevärt inflytande på inställningen till leken eller dess pedagogik. Detta tror Lindqvist beror på det faktum att trots lekens betydelse för förskolan så har den inte utvecklats eller prioriterats som en egen pedagogisk verksamhet. Pedagoger vill inte blanda sig i barnens fria lek då detta anses störa kreativiteten. Denna rädsla kan härstammas från två olika synsätt på barns lek; den fria - eller den styrda leken. Detta menar Lindqvist vara ett fenomen som hållit i sig sedan Frøbels tider och det verkar inte som om pedagoger idag kan finna någon gyllene medelväg för att nå en balans mellan dessa synsätt.

### **3.4 Lärande i dans**

Dans är enligt Grönlund (1994) en konstform som framställer rörelsen som en estetisk form. Dans är en rytmisk rörelse som inte innehåller ett arbetsmotiv utan har ett känslomässigt innehåll. Gränsen mellan dans och rörelse är hårfin, skiljelinjen mellan dessa går ofta in i varandra då dansens uttryckspråk är just rörelse. I dansen uttrycker rörelsen något känslomässigt och har ett budskap vilket en funktionell rörelse inte har, den utförs inom arbetet eller för att kunna existera eller som Grönlund så väl beskriver det: "Dans är rörelse men all rörelse är inte dans." (1994, s.12). Vidare menar Grönlund (1996) att den fria dansen inte innehåller några krav och kräver inga förkunskaper för att kunna utövas då den inte består av förbestämda steg eller mönster. Detta kan dock påverka den ovana dansaren som känner en rädsla för att inte ha ett schema att gå efter, friheten att få dansa fritt ger en skrämmande känsla där rädslan att göra fel och se dum ut kan kännas överhängande. Digerfeldt (1990) redogör för Isadora Duncans grundtanke till dans som uttrycksform. Enligt Duncan var den klassiska dansen en krystad form av dans där barnen fick utöva onaturliga rörelser med kroppen. I dansen ska varje människas kreativitet få frigöras samt utvecklas vilket den klassiska dansen inte kan bidra till utan är tillhörande den mer frigörande dansen. Det ska förmedlas ett personligt känslouttryck som har sin grund i improvisation samt kroppens naturliga rörelser. Inom det fenomenologiska perspektivet ligger värdet av dans i dansen som eget ämne understryker Digerfeldt. Dess syfte finns alltså i att skapa dansen samt att representera den, inte i att utöva rörelsefärdigheter eller att få en god kroppsträning.

Enligt Digerfeldt (1990) har dansleken en stor inverkan på barns utveckling. Hon har studerat motoriken, kroppsmedvetandet, rytmmvetandet samt den kroppsliga gestaltningsförmågan hos barn som har tillgång till dans i sin vardag. Genom sina studier har Digerfeldt sett en fördelaktig inverkan då barnens aktionssnabbhet förbättras samt flexibilitet (motoriskt), barnens ordförråd om kroppsdelar har utökats (kroppsmedvetande) och att dansleken förbättrat barnens förmåga att uttrycka kraftkvaliteter som hård - mjuk, tung - lätt och så vidare (kroppslig gestaltning). Däremot såg inte Digerfeldt någon påtaglig effekt hos barnen inom rytmik och koordination. Förskolebarn har ett behov av att vara rörliga och i dansen finns det utlopp för både rörelsebehov samt en genuin glädje för detta. En danslek som är organiserad är ett bra komplement till andra fysiska aktiviteter som ska finnas på en förskola. Därför anser Digerfeldt att en ny målformulering kring dansleken är nödvändig för att den ska få ett eget värde i förhållande till de andra estetiska ämnena. Detta är ett krav som ska komma från skolans ledning och direkt gå till pedagogen för att få en mer slagkraftig effekt.

Liljegren (2004) visar på två metoder till kunskapsöverföring inom dansen. En danslärartradition kräver att det finns en ledare som visar gruppen hur de ska utföra dansens steg. Med andra ord blir de lärande individerna kopior av ledaren då det är denne som

bestämmer när dansen är fulländad. Den andra vägen är härntrationen där individen på ett naturligt sätt iakttar många olika dansstilar som utför samma dans. Detta gör att det finns ett större utrymme för improvisation utan att någon anser det vara felaktigt så länge som man kan se att det är samma dans som utförs. Samtidigt behöver barnet inte känna att den behöver klara av att utföra dansen direkt då den länge kan sitta och iaktta dansarna, förstå musiken och därigenom känna takten som är grundstenen för utförandet av dansen.

Berggren (2004) anser att pedagogiken idag har fått nytt fokus från det material som undervisas till individen som kunskapssökande vilket hon anser ska ske även inom danspedagogiken. Tidigare har dansen som kunskap varit det viktiga, det vill säga att göra rätt rörelser till rätt moment men nu ska individen ses som utgångspunkt för lärandet. Berggren menar att sinnesupplevelser har stor inverkan på lärandet för individen. Hörseln, genom puls och ljud, samt synen för att se vad som ska göras, samarbetar med varandra för att få en mer kroppslig förnimmelse av sitt jag i rummet. Sinnena måste vara delaktiga om det ska ske ett lärande inom dansen. Detta visar på hur viktigt det är att pedagogen kan engagera barngruppen, få igång ett möte och engagemang som gör att barnen vill delta i uppgiften. Genom upprepning får kroppen en mer självsäker känsla av kunskap och behöver inte arbeta lika aktivt nästa gång för att kunna utföra de rörelser som ska göras, muskelminnet hjälper kroppen på traven. Individens kropp är inte bara ett instrument som förut ansetts behövas för att utföra en rörelse, nu anses snarare att kroppen är rörelsen: dansaren och kroppen är ett med dansen. Även Grönlund och Wigert (2004) visar på vikten av att pedagogen uppmuntras att våga gå utanför de satta gränser som finns inom dansen för att bibehålla dess kreativitet. Genom improvisation skapas en nära koppling till lek och fantasi vilket har stor betydelse för barnet i att våga uttrycka sig inom dans.

Grönlund (1996) har genom Elaine Sieagels dansterapimetod utvecklat en insikt om hur stor betydelse rörelsen har för att kommunicera med andra människor. Kroppens rörelsemönster visar hur personen mår då människan med ord kan uttrycka att den mår bra men kan med sin kropp inte dölja sin innersta känsla. Dock är det verbala ordet viktigt men inte förrän efter människan har fått en dialog inom rörelsen och dansen. Leken är viktig för barnets utveckling och så även i dansterapin. Barnet har ett behov att få utforska konsten på ett lekfullt sätt och där finner man grund i att arbeta med dans som terapiform. I leken är pedagogen aktiv och delaktig för att nå djupet i det problem som bearbetas. Däremot erbjuds barnet inget lekmaterial utan det är danspedagogen, barnet och själva dansen som är de verktyg som används inom dansterapin. Vid enstaka fall kan det erbjudas något material men då är orsaken att det är en specifik svårighet som det behövs arbetas med där människorna som deltar och dansen som verktyg inte räcker till. Det specifika för just dansterapi är att i arbetet som pågår ses människan som helhet, det vill säga att kropp och själ inte delas upp. Kroppen får form utifrån livserfarenheter, av individens bakgrund, kultur samt miljö. Rörelsen är starkt förbunden med individens personlighet, dess innersta väsen och hur människan rör sig i dansen avspeglas i hur den mår både fysiskt och psykiskt.

I dansterapin anser Grönlund (1996) att grunden till dansen är utövarens egna rörelsemönster för att denne ska uppmuntras till att nå tillbaka till sin egen kropp. Kroppsuppfattningen är viktig för att få en djupare medvetenhet om sin egen kropp. Barnet måste få ord på och en förståelse för att de olika kroppsdelarna tillhör sin egen kropp, kroppsbilden blir hel. En ökad rörlighet samt en förbättrad motorik blir en naturlig följd av dansterapin trots att detta inte är kärnan i arbetssättet. Om kroppsbilden inte är utvecklad hos barnet får barnet genom dansterapi hjälp att se en hel bild av både sin egen kropp men även av andras kroppar för att kunna skilja sin egen person utifrån andra. Det är även viktigt att hjälpa barnen att få syn på

sina kroppsdelar, förstå hur de hänger ihop och hur de kan använda dem. Däremot är det fokus på det friska i kroppen samt utvecklingen av detta som är av betydelse, i dansen är alla rörelser lika dugliga. I sin avhandling redovisar Grönlund (1994) sina slutsatser till varför dansterapi är en verksam behandlings- och arbetsmetod:

1. Den möter det enskilda barnet på dennes nivå där barnet själv kan sätta regler.
2. Då energiflödet och rörelsen utvecklas i barnets kropp får barnet lättare att nå fram till och visa sina känslor.
3. Genom att barnet når fram till sina känslor får kroppen mer energi och barnet ökar sin självkänsla. För att nå botten av sig själv måste individen jobba med både kropp och själ vilket är möjligt genom dansterapi.

Vidare anser Grönlund (1994) att den kreativa process som dansen bygger upp har en läkande verkan på människan. Dansterapi har sin grund i att sambandet mellan rörelse och känslan i den, samt att individens utvecklande av en bas för rörelseuttryck, resulterar i att dansaren känner mer harmoni och balans i sig själv samtidigt som individens spontanitet och kreativitet tilltar.

### **3.5 Barns lärande kopplat till estetik**

I läroplanshistorien är läsämnen representerade som de intellektuella ämnena och de estetiska som praktiska och själsliga (Thavenius, 2002). Idag finns fortfarande den synen då de intellektuella ämnena är grundvalen och dessa ska kompletteras med andra aspekter. Lind och Borhagen (2000) visar på hur Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94), valt att värdera de olika ämnena som finns i grundskolans läroplan under rubriken Mål att uppnå, där kulturen benämns på följande plats:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka sina idéer och tankar i tal och skrift,
- behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet,
- känner till och förstår grundläggande begrepp och sammanhang inom de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområdena,
- har utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud, (Lpo94, s. 10).

Därför menar Thavenius (2002) att värderingen kring skapande och kultur står lägre än de intellektuella ämnena i skolan och har därför en lägre status än de andra. Lind och Borhagen (2000) anser att texten i grundskolans läroplan visar tydligt att förmågan att själv kunna skapa samt de inslag av skapande verksamhet som finns i skolan ger verktyg för olika uttryck till vetande och lärdom, men betraktas enskilt inte som en kunskap i sig själv. Skolans undervisning använder sig av kultur och skapande i estetiska läroprocesser men Thavenius (2002) anser att den inte handlar om ett lärande i detta. Eleverna i skolan har inget krav på sig att få kunskap i de konstnärliga uttrycksformerna.

Deweys (2004) kanske mest kända uttryck var ”intelligent action” samt ”learning by doing” då dessa uttryck speglar en syn på människan som aktiv gentemot sin omvärld, där fokus ligger på människans utveckling. Likt detta visar Illeris (2007) på Thorndikes tankar om den grundläggande formen av lärande som sker genom försök-och-misstag. Med detta menas att barnet testar en problemlösning och fungerar den lär sig barnet det, om det fungerar mindre

bra väljer barnet bort den kunskapen till förmån för den så kallade nyttiga kunskapen. Lärandet sker alltså inte bara i ett tänkande utan även i ett görande från individen. I sitt holistiska perspektiv ansåg Dewey (2004) att tanke och handling bör ses som ett, att teori och praktik inte ska ses som motsatser utan som varandras förutsättningar där inget ska värderas högre än det andra. Dewey menar att när barn från början tillägnar sig teoretiska begrepp för att sedan koppla detta till praktiskt arbete, blir det slutgiltiga arbetet berikat. Arbetet blir då till någonting mer än bara ett görande, det blir även en djupare förståelse. Dewey ansåg att bristen med skolan var att den inte relaterades nog mycket till livet, att den undervisning som barnen fick var isolerad från delar av världen då den inte innehöll praktiska bitar utan endast teori. Hans bild av den ideala skolan var att det skulle innehålla mer praktiskt och konstnärligt arbete för att på så sätt bli en naturligt enhetlig skola.

Imitationen är en viktig del i små barns lärande anser Williams et al. (2002) samtidigt som variation har stor tyngd i lärandet för att utveckla sitt eget lärande att gå framåt. Dock ska inte imitation blandas ihop med att härma någon då härmandet har sin grund i att överdriva någons rörelser eller tal. Imitation är en mer seriös inlärningsfaktor då modellen för imitationen iaktas grundligt och efterliknas för att nå samma slags rörelse som ska utövas. Williams et al. pekar även på vikten av att miljön bidrar till hur väl en imitation kan utföras i till exempel förskolan eller skolan. Om miljön inte tillåter att flera barn samtidigt kan sitta och bygga med klossar försvinner grundtanken med imitation då barnet behöver utföra en likadan rörelse för att få in lärandet i kroppen. Illeris (2007) visar på olika variationsmöjligheter för samspelet mellan lärande och individen:

- Perception; individen får sinnesintryck från omvärlden trots att individen är passiv.
- Förmedling; någon utifrån vill förmedla ett budskap eller vissa sinnesintryck till individen som i sin tur är mer eller mindre aktiv beroende på intressegraden.
- Upplevelse; både perception och förmedling kan beskrivas som upplevelser men här vill man visa på upplevelse som ett aktivt moment, det vill säga att mottagaren är aktiv i sitt lärande.
- Imitation; genom att iaktta en modell försöker individen efterlikna den andre som gör lärandet mer synligt och förståeligt.
- Verksamhet; individen gör en aktiv handling och söker upp lärandet av eget intresse.
- Deltagande; individen deltar tillsammans med andra i en målinriktad aktivitet där individens medinflytande har en betydelsefull påverkan för lärandet.

Redan från en tidig ålder förekommer kreativa processer hos barnen som observeras enklast genom deras lek. Vygotskij (1995) betonar vikten av att vidga barnets erfarenheter som i sin tur utgör en stabil grund för det egna skapandet. Han anser att ju mer ett barn har sett, upplevt eller hört samt ju mer barnet vet och tillgodogör sig, desto större möjligheter för barnets fantasi att utvecklas och nå andra nivåer i skapandeprocessen. En grundregel för barns skapande är att inte se till resultatet eller slutprodukten utan att se till skapandeprocessen. Inom förhållningssättet Reggio Emilia där Loris Malaguzzi var en drivande kraft, ses lärandet som en utveckling som ständigt förändras (Gedin & Sjöblom, 1995). Malaguzzi menade att pedagogik är en levande process som ständigt måste förändras för att barnen och deras livsvärld är i en varaktig förändring samt att pedagogikens låga inte ska försvinna och bli slentrianmässig. Pedagogernas strävan är att förena vetenskap med konst, fantasi och barnets kropp och själ. Deras barnsyn grundar sig i att barnet har ett medfött behov av att söka kunskap och att få utvecklas. Den vuxne ska finnas till hands för att lyssna, se och vara en medsökande av kunskap, inte den som fyller barnet med den kunskap som den vuxne själv besitter. Målet är att göra kunskapen till sin egen.

Pedagogens roll för barns lärande är viktig men enligt Williams et al. (2002) betonade Piaget även att barn lär sig bra av varandra då de pratar samma språk utan vuxnas ibland krångliga perspektiv och ordval. Barns påverkan av varandra resulterar i att det påbörjas en process där barnet rekonstruerar arbetet inom sig för att få ut ett nytt resultat i den synliga konstruktionen. Vygotskij menade enligt Williams et al. att hela barnets utveckling har sin grund i socialt samspel som en påverkan av deras lärande. Barn lär sig genom att imitera de som har mer kunskap inom området vilket gör att kamratsamverkan får stort inflytande i deras utveckling. Vygotskij ansåg även att både barnet som har rollen som lärande samt barnet som är den undervisande har något att vinna utifrån ett samlärande. Det barn som blir undervisad av ett annat barn får chansen att utan press ställa de frågor som kanske aldrig hade kommit fram om det varit en vuxen som varit läraren, barnet får även ge sina hypoteser en chans genom att utmana det andra barnet som har kunskapen samt att få återkoppling i positivt eller negativt bemötande av sina hypoteser och frågor. Det barn som undervisar vinner på att få utmana sin egen kunskap då den kanske måste formuleras om för att det andra barnet ska förstå den samt att träna sig i att svara på frågor och ge respons på den andres svar. Barnstugeutredningen hade enligt Williams et al. en grundtanke i sin text att det skulle vara åldersheterogen barngrupp så att barnen kunde iaktta varandra och därigenom lära sig av varandra. Samspelet mellan barnen fick en större betydelse för barnens lärande samt utveckling. Lpfö98 uttrycker betydelsen av att andra barn har stor del i det enskilda barnets lärande då "Lärandet skall baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande."(s. 6).

Leken är svår att särskilja från lärandet i vissa tillfällen (Kärrby, 1990). Ofta skapas pedagogens lärotillfälle utifrån en leksituation och om barnet anser att lärandet är meningsfullt engagerar sig barnet mer i lärandet och detta blir då en lekfull men ändå lärandesituation. Även SOU 1997:157 uttrycker överrensstämmande tankar då de anser att lek och lärande är i beroendeställning av varandra och därför svåra att skilja från varandra. Genom leken utforskar barnet sig själv och sin omvärld samt behandlar sina intryck och erhållna upplevelser. Lekens mål är enligt Kärrby (1990) att gestalta, uttrycka, skapa samt konstruera något som utgår från barnet själv men leken finns här och nu och har inget specifikt mål på längre sikt. Enligt Vygotskij (1995) har dramat en nära koppling till lekens värld vilket även Lindqvist (1995) styrker. Genom detta nära samband kan barnet på ett enkelt sätt utöva drama som skapandeform utifrån sin lek. Även Slade (1954) vill benämna barns lek som dramatisk genom sitt uttryck "dramatic play" där den vuxne får en viktig roll i att låta barnet upptäcka lekens drama utifrån sin egen förmåga och tid. Att ge barnet tid anser Slade vara viktigt för att barnet ska få ta till sig leken för att kunna utforska den dramatiska världen på egen hand. Vidare menar Lindqvist (1996) att leken innehar en estetisk form då den styrs av den egna känslan för att nå fram till barnets skapande. Hon anser att leken är estetisk samt kulturell där båda skapandeformerna uppnås genom barns lek. En skapande lekpedagogik bidrar till att barn tillsammans med vuxna skapar fiktiva och hanterbara världar och på så sätt finns möjligheten för barnet att se verkligheten i ett nytt ljus.

Det fenomen Piaget benämner som "symbolisk lek" väljer Bolton (2008) istället att beskriva som "låtsaslek". Piaget anser att den symboliska leken skiljer sig från övningsleken på så sätt att den först nämnda innehåller en form av representation. Med detta menas att i övningsleken kan barnet exempelvis sitta med en spikbräda och hamra endast för hamrandets skull, men däremot i den symboliska leken låtsas barnet att spikbrädan har ett annat syfte då brädan symboliserar det nya huset som ska byggas. Bolton menar att denna i grunden är en mental aktivitet som innebär att barnet skapar mening genom symboliska handlingar. Vidare ser Bolton leken som en erfarenhet av lärande, han anser även att den viktigaste punkten i

låtsasleken är att om lärandet ska bli effektivt måste det kännas och upplevas med hela jaget. Enligt Slade (1954) har leken två former: projicerad eller personlig lek. Den projicerade leken har sin grund i materiella ting och sker utanför barnet medan den personliga leken i barnets agerande med sin kropp. Barnet använder kroppen till att röra sig på olika sätt exempelvis hoppa, skutta, dansa och genom detta utvecklas barnets dramatiska samt estetiska förmåga.

### **3.6 Estetikens betydelse**

Statens Kulturråd (2007) menar i sin rapport att kultur i skolan (läs förskolan till gymnasium) ska vara en del av barnens lärande och att kulturen inte ska ses som bara ett välkommet avbrott i kunskapsökandet. Estetiska läroformer ska därför vara en naturlig del i barnens vardag som ska bidra till att barnen erbjuds tillfällen att uppleva olika kulturyttringar. Statens Kulturråd kan konstatera att Skolverkets del i att stärka kulturens roll i skolan inte bottnar i att göra kulturen mer tillgänglig för barn och ungdomar, de utvärderar resultatet av användningen och inte kvalitetsbedömningen av de estetiska ämnena. Detta resulterar i att det idag inte finns någon myndighet som har ansvar för att stärka kulturens ställning i skolan. Statens Kulturråd belyser en oenighet som råder kring diskursen om lust och lärande vilket även Thavenius (2002) styrker då han menar att kulturpedagogerna anser att konsten, och inte skolan, medför glädje, kreativitet och skapande. Skolan å sin sida anser att det mesta i skolan är kreativt och skapande då detta används som verktyg för att nå det lustfyllda lärandet. Därför anser Statens Kulturråd (2007) att en möjlig väg till framgång är att skapa en dialog mellan de olika verksamheterna för att nå en gemensam syn på hur kulturen ska kunna få plats i skolans värld. Intresset för kulturen tar sin grund i barndomen vilket gör att skolan får en viktig roll i att ge alla barn en möjlighet att få uppleva kultur som även FN:s barnkonvention (Barnombudsmannen) förespråkar. Thavenius (2002) anser att det idag finns en allmän uppfattning kring ”det fria skapandet” då barnen ska sitta stilla och utöva de så kallade seriösa ämnena för att sedan få skapa fritt utan krav på lärande. Estetiska ämnen skall enligt denna uppfattning inte styras eller påverkas av något annat ämne. Därför anser Thavenius att det är ett viktigt arbete som pedagogerna har framför sig då synsättet på estetik måste ändras för att uppnå en högre status i skolan men också utifrån samhällets perspektiv.

I Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) rapport behandlas två allmänna sätt att se på det estetiska läromedlet: att arbeta med estetik som metod eller estetik som innehåll. Lpfö98 betonar att förskolan ska använda sig av båda arbetssätten men Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) ställer då frågan om det är det estetiska verktyget som är viktigt eller hur det estetiska verktyget används. Vikten ska ligga på verksamhetens behov för att få till stånd en utveckling, därigenom får förskolan själv ta ställning till om det är metoden som är viktig i det tänkta sammanhanget eller om det är innehållet som har större betydelse. Utgångspunkten ses här som en viktig aspekt för att kunna göra rätt beslut. I en studie där pedagoger i förskola, skola och särskola får koppla kultur till lärande anger flertalet pedagoger att det fungerar som en språngbräda till den teoretiska och mer intellektuella verksamheten (Lind & Borhagen, 2000). Barnen visar att de uppskattar de kulturinslag som finns då det ger en känsla av gemenskap i barngruppen och får barnen att känna trygghet. Dock visar studien att få pedagoger har en förutbestämd tanke kring kulturen när en planering genomförs i verksamheten. De anser att kulturen finns där naturligt och då barnen uppskattar och frågar efter exempelvis bild, musik och drama använder sig pedagogerna av detta för att lärandet ska bli lustfyllt.

Pramling Samuelsson, Asplund Karlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt (2008) presenterar i sin studie kring estetik att den vanligaste kopplingen som individen gör när

skapande i de yngre åldrarna benämns, är skapande med olika material exempelvis målning, pyssel eller dylikt. Sällan finns tanken på dans, musik eller poesi. Pramling Samuelsson et al. beskriver även de estetiska ämnena som viktiga mål i sig, inte bara som ett medel för barns utveckling. I arbetet med estetik i undervisningen läggs vikten på förskolläraren och dennes sätt att arbeta med detta, vilket Pramling Samuelsson et al. anser motsäga andra invanda perspektiv på estetik. Enligt Bråten (1998) anser Vygotskij att estetik i skolan ger en möjlighet att förmedla en djupare känsla till barnen. Estetiska ämnen såsom bild, dans och musik, vilka Vygotskij benämner som konst, har en förmåga att väcka känslor som mottagaren inte visste att den hade. För att sinnena ska utvecklas och stimuleras är konsten en stark kraft som hjälper mottagaren att nå sitt inre. Konsten kan få barnet att ge sig hän till en icke-verbal tanke samt få barnet att utveckla sina olika språk i känslor och egna uttryck. Däremot anser Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) att estetik är någonting mer än konst, det är även former av uttryck och kommunikation som barnet kan möta inom media, reklam samt den populärkultur som råder i barnets livsvärld. Därför måste skolan inta ett fördomsfritt förhållningssätt mot barnets egen kultur då den har en så stor del i barnets utveckling. Skolan har ofta fokus på barns rätt att uttrycka sig i tal och skrift det vill säga det logiska och rationella men det konstnärliga är lika viktigt för barns utveckling anser Aulin-Gråhamn och Thavenius. Det måste även ligga fokus på den fysiska aspekten av estetik: musiken, ljudet, rörelsen och dansen. Kreativiteten och skapandet ställs i förhållande till upplevelsen som i sin tur kan ge viktiga insikter, personliga erfarenheter samt kunskaper inom denna så kallade sinnliga aspekt av kunskap, så att estetikens fulla potential utnyttjas.

Bolton anser enligt Sternudd (2000) att det kan finnas en risk med att använda drama som endast ett estetiskt uttryck. Genom att göra en dramaföreställning får barnen insikt i hur de ska agera och gestalta med både kroppsspråk och det verbala språket, men har de egentligen fått insikt i vilket budskap som finns i historien de berättar? Dramapedagogik ska inte enbart vara en upplevelse i estetik utan ha ett lärandetillfälle för att nå ett meningsskapande då ett agerande från barnet inte alltid skapar ett lärande. En dramapedagog behöver gå in med ett problem som gör att dramat leder till ett lärande i någon form. Undervisningen ska innehålla både ett agerande men även en reflektion hos eleverna som då blir delaktiga i sin egen process att nå kunskap. Dock anser Erberth och Rasmusson (1991) att den dramatiska formen inte är ett mål i sig utan ett hjälpmedel för att nå ett pedagogiskt arbete med barnen, däremot anser de att drama har en viktig roll för att stimulera till en kreativ process som ska leda fram till ett resultat. Sundin (1982) beskriver svårigheten i att argumentera för de estetiska ämnenas verksamhet i förskolan där argumentet ofta mynnar ut i att estetik är en fördel för andra ämnen och aktiviteter. Det primära syftet blir att estetik ses som ett pedagogiskt hjälpmedel i lärandesituationer för andra ämnen. Sundin menar att om det estetiska ämnet endast förbättrar en kunskap inom ett annat ämne kan det estetiska argumenteras vara överflödigt då processen kan anses vara enklare om mellanhanden utesluts och konsten reduceras till något användbart endast för andra ämnen. Det är därför viktigt att kunna se estetik som en baskunskap jämte läsning och skrivning. Attityden inom förskolan kan ses vara bäst gynnad till arbetet med estetiska ämnen men sett till praktiken ger inte heller förskolan sken av att prioritera estetik på samma sätt som en ansedd så kallad känd baskunskap. Sundin menar att huvudargumentet för de estetiska verksamheternas plats i förskola och skola måste få betydelse för sin egen skull då detta ger människan något som inte går att nå på annat sätt. Gällande förskolans praktiska arbete anser Sundin att om de estetiska uttrycksformerna används oplanerat som ett sätt att underhålla eller sysselsätta barnen eller om de används med ett medvetet pedagogiskt syfte kan de "föras tillbaka till vissa idéer om konsterna, vad som är bra för barn och vuxna man vill att de ska bli." (1982, s. 33).

## 4. Metod

Syftet med vår studie är att beskriva hur förskollärares använder dans och drama för att främja barns lärande. I metoddelen kommer vi att beskriva vad som legat till grund för vårt val av metod samt hur insamlandet av data har gått tillväga.

### 4.1 Kvalitativ intervju

Den kvalitativa studien ska mynna ut i en förståelse för hur människan resonerar kring sitt tillvägagångssätt anser Trost (2005) samt möjligheten att upptäcka eventuella mönster i deras handlande. Vidare beskriver han att en kvalitativ studie blir mer lättförståelig då resultatbeskrivningen blir mer konkret. Den kvalitativa studiens process kan delas upp i tre olika stadier:

- Insamling av data
- Bearbetning/analys av data
- Tolkning av analys/bearbetning

En studie kan fånga verkligheten på mer eller mindre trovärdigt sätt menar Svenning (2003). Det är många faktorer som kan äventyra studien exempelvis hur frågorna konstruerats, hur tillmötesgående respondenterna är samt hur erfaren intervjuaren är. Dessa faktorer bidrar till en undersöknings validitet, det vill säga hur väl resultatet kan fånga kärnan i det som avses mätas i studien. En kvalitativ undersökning anses uppnå validitet mer framgångsrikt än en kvantitativ undersökning då forskaren kommer verkligheten som studeras in på livet genom att iaktta eller intervjua respondenterna. Då vårt syfte med studien är att beskriva hur förskollärare använder dans och drama för att främja barns lärande kommer den kvalitativa formen utgöra den grund som används för att besvara syftet.

Vidare beskriver Svenning (2003) att grundtanken i den kvalitativa studien är att exemplifiera resultatet, inte generalisera. Forskaren gör en urvalsundersökning då denna form av studie är mer resurskrävande och djupgående än den kvantitativa studien. Den kvalitativa studien anses mer komplex i sitt arbete med olika ämnen än den kvantitativa studien då den eftersträvar att innehållet ska reflektera bilden av ett djupare fenomen som forskaren kan arbeta vidare med i sin reflektion.

I den kvalitativa studien är intervjun den metod som används mest i sökandet efter rådata (Ryen, 2004), vanligast kombinerat med en annan metod exempelvis observation. Detta grundar sig i att forskare vill nå fram till deltagarens personliga uppfattning ur många olika perspektiv. En observation beskriver Patel och Davidson (2003) som ett medel för att inhämta information kring individens beteenden samt skeenden som utförs i den naturliga vardagen där beteendet inte bara berör hur en människa agerar kroppsligt utan även hur den samspelar verbalt med sina medmänniskor. Kunskapen som erhålls genom en observation blir en grund för forskningsgruppen att arbeta vidare på genom andra forskningsmetoder såsom exempelvis en intervju. Dock menar Backman (1998) att observationen kan vara en komplicerad process då det är observatörens tolkning av verkligheten i ögonblicket som är utgångspunkt för resultatet. Den kvalitativa intervjun är enligt Kvale (1997) ämnesorienterad där två personer reflekterar kring ett ämne som intresserar dem båda. Han skildrar även hur den kvalitativa intervjun på ett mer precist samt nyanserat sätt ska sträva efter att ge otolkade beskrivningar av den intervjuades livsvärld. Det är därmed inte den allmänna uppfattningen som är relevant i sammanhanget utan forskaren söker beskriva specifika händelser i deltagarens omvärld.

## **4.2 Avgränsning och urval av intervjupersoner**

I en intervjustudie anser Kvale (1997) att antalet intervjupersoner ska spegla undersökningens tidsaspekt och dess syfte. I en kvalitativ studie där betydelsen av intervjupersonens tankar och åsikter är viktiga anser han därför att fokus bör ligga på förberedelser för samt analysen av intervjuerna som ska genomföras. Syftet med den kvalitativa studien är att undersöka mer i detalj individens förhållande till dess omgivning och då kan för många intervjustudier ta bort fokus från vad som ska undersökas. Även Svenning (2003) anser att intervju och analys är en tidskrävande form av undersökning där forskaren ska välja det mindre antalet personer så att forskaren hinner intervju dessa på djupet och därigenom mer grundligt nå fram till studiens syfte. Utifrån detta valde vi att intervju tre kvinnliga förskollärare som är verksamma vid tre förskolor i en kommun i Norrbottens län, som alla utbildat sig till förskollärare för 18-25 år sedan. Utifrån ett så kallat strategiskt val som Trost (2005) beskriver som en strategi för att uppnå en så stor spridning som möjligt har vi utifrån denna syn gjort vissa val. För att nå denna spridning i studien valde vi tre olika förskolor som är belägna inom två rektorsområden, detta för att få ett vidare perspektiv på hur olika områden arbetar med dans och drama. Vi ansåg även att valet av en ”vanlig” förskola var viktigt för att se hur dessa arbetar och inte välja en förskola med uttalad inriktning av arbete med estetiska ämnen då kommunen har högre representation av ”vanliga” förskolor. För att nå studiens kärna begränsades valet till yrkeskategorin verksamma förskollärare då det är deras åsikter och val av arbetssätt som kändes relevanta för att nå syftet.

## **4.3 Avgränsning av forskningsmetod**

Då vi ursprungligen hade tänkt utföra både intervjuer samt observationer för att ta reda på hur förskollärare använder dans och drama för att främja barns lärande, de intentioner förskollärarna har med dans och drama samt hur de verkställer dessa intentioner i praktiken, tog vi kontakt med ett antal förskolor inom Norrbottens län för att få deras medgivande att delta i studien. Utav de åtta förskolor vi kontaktade avböjde fem stycken att delta i studien på grund av olika orsaker såsom tidsbrist samt att dans och drama inte var ett arbetssätt som förekom på förskolan.

Dock fann vi att en observation inte skulle kunna ge oss den information vi eftersökte eftersom förskolan i fråga eventuellt kunde ha använt sig av dans och drama dagen innan men inte haft detta i sin planering inför den dag som vi hade valt att komma för en observation. Därför ansåg vi att de tidigare gjorda perioderna av Verksamhetsförlagd utbildning har gett oss en relativt rättvis bild av hur besökta verksamheter arbetar med dans och drama och detta fick ligga till grund varför en observation kändes överflödigt i arbetet av att samla in data till studien. En observation hade heller inte avslöjat pedagogernas faktiska tankar och motiv till sitt agerande.

Vi valde därmed att använda oss av den kvalitativa intervjun för att samla in data till vår studie där vi hoppades få fram förskollärarnas djupare syfte med sina val av användningen av dans och drama i förskolan.

## **4.4 Förberedelse av intervju**

Utifrån syfte och forskningsfrågor formulerade vi några mer djupgående frågor angående vad vi ville veta samt vilka frågor vi kunde ställa för att nå studiens syfte. För att få ett annat perspektiv på våra intervjufrågor valde vi att låta personer som inte skulle delta i studien ta

del av vår frågeställning samt förslag på intervjufrågor. Patel och Davidson (2003) menar att det kan vara till stor nytta att i en förberedelse överse om frågorna täcker de aspekter som forskningsfrågorna ställt, samt att kritiskt granska frågorna för att se om de är väl formulerade och relevanta utifrån syftet. Utifrån samtal med de personer som tog del av våra förslag på frågor fick vi infallsvinklar på hur de kunde omformuleras samt vad som var oklart i frågorna. Personerna som deltog i denna förberedande form var en aktiv förskollärare samt en nyligen examinerad förskollärare. Utifrån de frågor vi skrivit såg vi att det var fem olika områden som kunde fungera som en intervjuguide under våra intervjuer och utformades därför enligt de förslag som både Trost (2005) och Kvale (1997) ger. Utifrån dessa områden formade vi en intervjuguide som berörde samma stora område för ämnena dans och drama (se bilaga 1).

Den intervjuguide vi utformade är enligt Kvale (1997) en så kallad halvstrukturerad intervju då den innehåller olika frågeområden som ska knyta samman pedagogernas svar utifrån större teman. Denna form är flexibel vilket tillåter forskaren att under intervjuens gång omformulera sina frågor men låter även forskaren ställa frågorna i egen vald ordning beroende på hur intervjun utvecklas. Vi valde att utifrån de områden vi format i intervjuguiden skapa fler följdfrågor som vi kunde använda oss av för att föra samtalet framåt samt för att nå ett steg djupare i intervjun då Kvale beskriver att det är forskarens ansvar att bestämma ämne, ställa frågor samt följdfrågor. Som intervjuare har vi ansvar över situationen och den kan inte jämföras med ett vardagligt samtal där båda personerna talar på lika grunder utan det är intervjupersonens ord som är det intressanta. Utifrån detta skulle våra forskningsfrågor samt utformningen av intervjun bidra till att söka specifika episoder kring syftet och inte den generella tanken kring estetikens betydelse. Trost (2005) exemplifierar hur en intervju kan ta sin början vilket gjorde att vi valde att ställa en öppen fråga som tillät intervjupersonen berätta om sina egna erfarenheter. Syftet med detta blir att göra intervjupersonen till expert på sitt ämne samt att denne uppfattar situationen som avslappnad och lätthanterlig. Denna öppningsfråga fungerar även som en bra ingång på personens egna tankar och åsikter. Vidare påpekar Trost att intervjuaren ska vara väl förberedd och ha ämnet i ryggraden vilket gjorde att vi ansåg att vi skulle behöva göra en provintervju där vi fick chansen att testa våra områden men även att träna minnet för att komma ihåg eventuella följdfrågor som kunde komma samt att minnas efteråt vad som var viktigt att skriva ner.

Svenning (2003) rekommenderar att göra ett skriftligt brev för att informera syftet med intervjun samt vilka som utför undersökningen och utifrån dessa rekommendationer valde vi att ge intervjupersonerna denna information (se bilaga 2). Efter att vår intervjuguide tog sin form kontaktade vi de förskolor vi ville få möjlighet att intervjuas och bad om tillåtelse att få besöka dem för att få ta del av deras tankar och åsikter. I hänsyn till förskollärarnas arbetstider valde vi att utföra intervjun på deras arbetsplats samt att förskollärarna fick bestämma den tid som passade dem och verksamheten bäst. Då de tre intervjuerna skulle genomföras inom en nära tidsram av en timme beslutade vi att dela upp intervjuerna mellan oss vilket mynnade ut i att intervjuerna genomfördes på egen hand. Detta ansåg vi inte vara ett problem då det enligt Trost (2005) ger en mer rättvis maktfördelning mellan intervjuaren och intervjupersonen då två intervjuare mot en ensam intervjuperson kan upplevas som ett maktunderläge för intervjupersonen.

#### **4.5 Etiska aspekter**

Innan intervjuerna ägde rum informerades intervjupersonerna skriftligt och muntligt om studiens syfte och tillvägagångssätt för att uppnå Vetenskapsrådets forskningsetiska informationskrav (2002). Vi bad även om intervjupersonernas samtycke till intervjun samt

informerade om att de själva hade makten att avbryta sin medverkan i studien om de själva ville det (samtyckeskrav). Vidare gavs information till intervjupersonerna om att deras identitet inte på något sätt skulle avslöjas i texten, det vill säga att deras namn uteblir samt att citat där deras talspråk kan avslöja deras identitet inte skulle skrivas ut (konfidentialitetskrav). Här ingår även att materialet med intervjuerna behandlas av oss med varsamhet för att utomstående inte ska få tillgång till detta. Slutligen försäkrades intervjupersonerna att deras uppgifter som lämnades under intervjun endast skulle användas i vår studie och skulle inte ta del i något annat sammanhang (nyttjandekrav).

Ytterligare en etisk aspekt är det Trost (2005) beskriver som en solidarisk intervju där sympati och empati ska ses som skilda begrepp. En forskare behöver inte känna sympati för respondentens tankar då de kan skilja sig från vad forskaren själv har för åsikter däremot fodras det av intervjuaren att empatisera för vad respondenten säger. Detta krävs för att intervjuaren ska kunna sätta sig in i den intervjuades livsvärld vilket är syftet med den kvalitativa intervjun. Med detta perspektiv i bakhuvudet försökte vi förbereda oss på vad som kunde framkomma vid intervjuerna som skulle genomföras.

#### **4.6 Intervjugenombörande**

Innan intervjun tog sin början fick intervjupersonerna återigen information om deras etiska rättigheter som de tagit del av i det mail som skickats ut. De fick även en djupare förklaring av vårt syfte med intervjustudien, hur intervjun skulle gå tillväga samt vår egen roll som intervjuare. Här fick vi även tillåtelsen att med en bandspelare få spela in intervjun för att i efterhand kunna gå tillbaka till vad som egentligen sagts. Detta material är enligt Trost (2005) upp till intervjuaren och självklart intervjupersonen om det ska användas då det finns både positiva och negativa sidor av bandspelare som hjälpmedel vid intervju. Det positiva anser Trost är att alla ord som uttalas kommer med på bandet samt att om något är oklart kan intervjuaren spola tillbaka under analysprocessen för att åter lyssna på vad som sades. Positivt är även att intervjuaren kan lägga all fokus på att lyssna på intervjupersonen utan att behöva lägga ner tid på att skriva ner det som sägs och eventuellt missa något viktigt i nedskrivningen. Det Trost anser vara negativt är om tekniken krånglar går allt insamlat material förlorat vilket ställer till problem för forskningsstudien men även att det tar lång tid att bearbeta materialet då allt som sägs under en intervju ska skrivas ner i ord för att kunna analyseras rättvist. Däremot anser Svenning (2003) att en intervju utan bandspelare inte går att genomföra då bandspelaren är ett måste för intervjuaren för att kunna fokusera helt på vad intervjupersonen säger.

Vi bad även om tillstånd att i efterhand få återkomma med eventuella följdfrågor via telefon vilket intervjupersonerna godkände. Under intervjuernas gång valde vi även att skriva ner små anteckningar som ett komplement till bandspelaren utifall tekniken skulle misslyckas, samt att vi efteråt gjorde en egen sammanfattning av vad som sades under intervjun då Trost (2005) pekar på att forskaren redan under en intervju kan påbörja en tolkning av materialet.

De frågor som låg till grund för intervjuguiden valde vi att använda som eventuella följdfrågor under intervjuns gång, då endast genom att ha dem i tanken eftersom Trost (2005) menar att det är intervjuguiden som ska styra intervjun och inte ett frågeformulär. En intervjuare ska enligt Svenning (2003) ägna sin uppmärksamhet till den som intervjuas vilket ytterligare styrker att ha följdfrågorna i huvudet så att det inte uppstår onödiga pauser där intervjuaren letar i sitt frågeformulär efter vad som ska sägas i nästa fråga. Efter intervjun fick vi även fler tankar och åsikter från intervjupersonerna då de hade vidare tankar och åsikter de

ville dela med sig av till oss intervjuare. Detta menar Patel och Davidson (2003) är en vanlig företeelse då intervjupersonen känner att den mer spontant kan diskutera samt att då samtalet inte spelas in behöver inte meningarna låta så genomtänkta och logiska. Även dessa samtal skrevs ner i efterhand och hade betydelse för vår genomförda studie. Intervjupersonerna gav sitt medgivande till att detta material även fick ingå i studien.

#### **4.7 Analys av insamlat material**

Som en första bearbetning av materialet transkriberade vi ordagrant förskollärarnas svar utifrån de inspelningar som genomfördes vid intervjuerna samt att anteckningar som fördes under och efter intervjuerna bearbetades. Detta gjordes för att göra en inledande strukturering som enligt Kvale (1997) är det första steget inom tolkningen av det utskrivna materialet. Vidare valde vi att läsa igenom de intervjuer vi själva genomfört då Trost (2005) menar att intervjuarens minne av vad som sades underlättar i sökarbetet efter relevant data för analysen. Utifrån Kvales (1997) andra steg i tolkningen av det utskrivna materialet gjordes en klarläggning av forskningsmaterialet då vi markerade vad som ansågs vara relevant gentemot studiens syfte och forskningsfrågor. Meningen med detta anser Kvale vara att rensa bort onödig information såsom upprepningar samt avvikelser från ämnet då Trost (2005) pekar på att den kvalitativa intervjun ofta ger ett massivt material att arbeta med vilket gör att metoden är tidskrävande för forskaren. Därefter tog vi del av varandras utförda intervjuer för att få möjlighet att sätta oss in i vad som sades men även för att redan då kunna urskilja mönster och/eller skillnader vilket Nyberg (2000) framskriver som en fördel för ett forskningsarbete. Genom att vara två forskare menar han att arbetet kan delas upp för att minska arbetsbördan samt att underlätta exempelvis analysen av arbetet för att nå mångfalden i tankar och åsikter. Detta var även en viktig säkerhetsåtgärd för att inte gå miste om värdefull data då våra två olika perspektiv på vad som sades i intervjun kompletterade varandra samt att vi kunde göra annorlunda kopplingar som kunde vara till fördel för studien. Det tredje steget som Kvale (1997) framställer ska underlätta tolkningen av utskrivet material, är att påbörja ett analysarbete där forskaren ska välja vilken metod som på bästa sätt kan nå det angivna syftet i studien.

Meningskoncentrering innebär enligt Kvale (1997) att forskaren tolkar det stora materialet så det kan leda till en tematisering av kärnan utifrån de svar som intervjupersonen ger, som ständigt ska ställas i förhållande till vad studiens syfte är. Här är det av största vikt att forskaren innehar ett fördomsfritt förhållningssätt gentemot intervjupersonens svar för att inte färga tolkningen med egna åsikter. Vi valde därför meningskoncentrering som metod då kärnan blir att utifrån intervjupersonens svar ackumulera dess innebörd till en mer essentiell mening i förhållande till studiens syfte. Utifrån det material vi förfogade över analyserade vi texten för att finna vad förskollärarna såg för aspekter i dans och drama som främjar barns lärande, deras egna intentioner med användningen av dessa ämnen samt vad orsaken är till att dans och drama förekommer eller förekommer sparsamt. Det resultat vi fick fram bearbetades ett flertal gånger genom upprepande genomläsningar vilket även Patel och Davidson (2003) pekar på då detta är del av proceduren eftersom nya infallsvinklar och analytiska tankar kan uppstå under processens gång. Detta mynnade ut i uppkomsten av de teman som presenteras i resultatet.

#### **4.8 Fenomenologisk ansats**

Då vi i studien utgått från en fenomenologisk ansats har vi utgått från att beskriva den intervjuades livsvärld utifrån dennes perspektiv. När den moderna fenomenologin kom till vid

1900 talets början infördes termen livsvärld som fick utgöra fenomenologins bärande idé. Bengtsson (1998) anser att det finns en klar skillnad mellan att forska i någons livsvärld och att forska i någons vardagsvärld. Det vardagliga kan lätt bli begränsat till att handla om vad man är förtrogen med samt att vardagsvärlden kan övergå till andra världar, exempelvis helg- och festvärld. Men däremot är livsvärlden allt detta, samt att det i denna även ska finnas plats för det främmande, det nya och annorlunda, överraskningar och öppna horisonter. Bengtsson menar att fenomenologin eftersträvar att försöka förstå individen och sociala grupper utifrån levda relationer och dess livsvärld där fenomenologin vill kartlägga eller begreppslägga den värld som undersöks. Vidare menar han att forskaren här kan arbeta fram allmänna teorier samt framställa dessa på ett deskriptivt sätt för att senare försöka förklara det fenomen som undersökts. Det som undersöks ska så rättvist som möjligt presenteras utan fördomar eller färdiga klassifikationer. Fenomenologins vetenskapliga grund ligger i att föra en saklig talan för det som undersöks, utan egna influenser. Enligt Kvale (1997) utgör fenomenologin ett vetenskaplig förhållningssätt i en kvalitativ studie där forskaren ska studera individens perspektiv på dennes värld, förstå mångfalden i individens perspektiv samt tydliggöra dess essentiella mening. Vidare ska forskaren beskriva individens livsvärld och dess innehåll och struktur i detalj men även förtydliga det material som är osynligt så det blir synligt i studien. Forskaren ska även beskriva på vilket sätt materialet blir synligt samt att den fenomenologiska studien ska innehålla mönster och avvikelser i dessa mönster.

## 5. Resultat

Syftet med studien är att beskriva hur förskollärare använder dans och drama för att främja barns lärande. Utifrån de tre forskningsfrågorna som ska besvara syftet har vi kunnat utröna tre huvudkategorier som i sin tur framställs i olika teman.

För att åskådliggöra resultatet för läsaren har vi valt att i 5.3 redovisa förskollärarnas åsikter kring lärandet i dans och drama i schematiska modeller, dock enligt vår analys framställda som mål och medel.

Forskningsfråga 1: *Vilka intentioner har förskollärarna med att använda sig av dans och drama i förskolan?* Denna fråga besvaras med följande teman:

- Dans: mångfaldens uttryckssätt
- Drama: ett verktyg som fångar barnens intresse
- Ledarskapet visar vägen

Forskningsfråga 2: *Vilka orsaker finns till att dans och drama förekommer i olika utsträckningar i arbetet med barnen i förskolan?* Denna fråga besvaras med följande teman:

- Den egna erfarenheten ger trygghet
- Förskollärarnas förutfattade meningar
- Barnens egna val av uttrycksformer

Forskningsfråga 3: *Vilket lärande anser förskollärarna att barnen når genom dans och drama i förskolan?* Denna fråga besvaras med följande teman:

- Drama som ett medel för att nå lärande inom andra ämnen

- Dans som medel för att nå lärande inom andra ämnen
- Drama som uttrycksform
- Dans som uttrycksform

## **5.1 Förskollärarnas intentioner**

I denna kategori presenteras vad förskollärarna har för intentioner med dans och drama i förskolans verksamhet.

### **5.1.1 Dans: mångfaldens uttryckssätt**

Förskollärarna uttrycker en stark önskan att införa dans i en större utsträckning då de i forskning kan se dansens fördelar för barns lärande. De har en intention att ge barnen en vidare möjlighet att utveckla sin person i dansen som uttrycksform då den blir ett verktyg för att nå barnens fantasi vilket en pedagog ser som en viktig kraft att erfara:

Jag tycker dansen också är ett fantastiskt redskap när man ska använda den viktiga delen att fantisera. Vi använder mycket det som finns i danssagor där det händer olika saker under sagans gång där musiken förstärker, och med rörelser lever vi oss in i sagan. Där handlar det ju mycket om att skapa fantasi och det tycker jag är enormt viktigt att barnen finner den kraften.

Vidare vill förskollärarna nå mångfalden inom dansen på så sätt att barn erbjuds att få uppleva dans som betraktare men även att få uppleva det i den egna kroppen och omsätta det visuella till det taktila. Den spontana dansen menar de är en naturlig aktivitet i verksamheten:

Det är ju en nästan dagligen återkommande grej tycker jag. Men det är väl också lite grann hur man jobbar på stället, hur man är som... hur man tänker på det här kring dans, hur viktigt det är att ge dem tillåtelse att dansa.

En följd som förskollärarna kan se av barnens spontana dans är att glädjen och spontaniteten influerar andra barn att bemästra sin osäkerhet och våga delta i dansen. Dessa barn ser en trygghet i att kunna imitera dansens rörelser utifrån någon annans då de behöver se en förebild som visar hur dansen ska utföras. När dansen som aktivitet blir igenkännande skapar de osäkra barnen en trygghet i att veta vad som är ”rätt” i utförandet då alla gör samma sak.

### **5.1.2 Drama: ett verktyg som fångar barnens intresse**

Ett viktigt arbetssätt för att få igång barnens engagemang i ett tema är enligt förskollärarna att utifrån en dramatisering utgå från det barnen visar intresse för då det är viktigt att fånga barnen i stunden som möjliggör en vidare process i arbetet. Genom att utgå från barns tankar och funderingar visar förskollärarna att barnens åsikter är värdefulla då de blir delaktiga i utformningen av verksamhetens aktiviteter. Förskollärarna kan se att de gjort det rätta valet av tema då barnens föräldrar ger förskolan en positiv återkoppling där även föräldrarna sett att barnen är så engagerade i temat att de diskuterar detta hemma. En förskollärare berättar:

Detta har föräldrar pratat mycket om, att barnen pratar mycket hemma om att inte skräpa ner och att vi måste vara rädda om naturen och man kastar inte skräp hur som helst. Så budskapet går ju hem, med hjälp av drama, det tycker jag.

Vidare anser förskollärarna att ett deltagande i ett drama måste få ske i den grad som barnet själv känner sig säker i då barnet exempelvis vill delta men inte i en framträdande roll. En intention förskollärarna har med dramatisering är även att barnen ska få uppleva dramat utan ett krav på att visa upp ett färdigt resultat:

Det blir inte så mycket att visa upp utan det blir att leva sig in för sin egen del, och det tycker ju jag är jättefint.

### **5.1.3 Ledarskapet visar vägen**

Att integrera dans och drama i andra ämnen är enligt förskollärarna det mest framgångsrika sättet att nå ett lärande. De menar att ämnena inte ska användas under olika perioder utan istället vara en återkommande del av det vardagliga arbetet på förskolan:

Så jag tror att ingen av dessa sakerna kan vara utan varandra, inget kan utelämnas det andra. /.../ jag tror att vi i förskolan ofta ändå är ganska duktiga på att använda dans, drama /.../ och jag tror att det är därför vi lättare kan nå varje barn för dem har olika behov av, att lära sig via sin kropp, i dans till exempel.

Enligt förskollärarna finns det inga svårigheter att integrera dans och drama med andra ämnen i förskolan.

Förskollärarens delaktighet i dans och drama bidrar till att denne blir en god förebild för barnen som visar att allt är tillåtet vilket ger barnen en styrka och mod att själv våga gå in i det okända. Genom pedagogens engagemang samt inbjudande iver vill barnen bli delaktiga på ett enkelt och spontant sätt. En förskollärare berättar:

Jag brinner mycket för dans och drama, jag är nog en estetisk person, så jag tycker det är hemskt roligt. Och jag har lätt för att våga släppa loss, det tror jag hänger på en pedagog som ska leda, det handlar om att våga visa sin öppenhet och våga släppa loss sina rörelser.

För att kunna erbjuda den uttrycksform som gagnar barnets individuella lärande pekar förskollärarna på att de måste inneha ett medvetet förhållningssätt i vad det finns för lärande i dans och drama. De förordar även en tillåtande miljö för att ge barnen tid att reflektera över sitt eget lärande:

Då man har jobbat med drama och ser att det efteråt kommer tankar och funderingar från barnens håll, då hör man ju att det har hänt någonting, det är ju mycket så man ser lärande hos små barn. Man måste ge det lite tid ibland.

## **5.2 Vilka orsaker finns till att dans och drama förekommer i olika utsträckningar?**

Här presenteras olika anledningar till den oregelbundna förekomsten av dans och drama.

### **5.2.1 Den egna erfarenheten ger trygghet**

Förskollärarna framhäver att den personliga tryggheten är relativt stor inom drama som uttrycksform då deras förskollärarytbildningar tillhandahöll undervisning i ämnet. Detta bidrar till att förskollärarna känner en djupare förtrogenhet och känner sig mer bekväm till att

använda sig av drama i sin verksamhet vilket gör att barnen får möta drama i en större utsträckning på förskolan:

Vi jobbade väldigt mycket på förskollärarytbildningen med drama, så att man har ju alltid med sig det. /.../ Men drama har jag nog alltid jobbat med tror jag, alltså mer eller mindre, men att det har alltid funnits där.

I allmänhet anser förskollärarna att det skapas många möten med drama då det ska finnas naturligt på förskolan i det pedagogiska arbetet. Utanför förskolans väggar erbjuds förskollärare och barn i en relativt stor utsträckning möta teater och drama som betraktare möta vilket de anser ger både barn och vuxna en större förtrogenhet till denna uttrycksform. En förskollärare säger:

Drama, vi blir ju inbjuden /.../ det är ju mer föreställningar på teatrar och drama. Så jag menar det blir ju också att vi vuxna och även barnen blir ju mer förtrogna kanske.

Däremot har förskollärarna genom egna erfarenheter mött dans i olika variationer då vissa har barn som utövar dans eller att förskollärarna tidigare har dansat själva:

Jag har själv dansat, jag har dansat jazzdans. Det är väl därför jag också känner att det är jätteviktigt att få in mer, men det är ju det där att börja våga använda dans som pedagog.

De förskollärare som själva har dansat anser att detta har haft en inverkan på att de använder dans i sin verksamhet men efterlyser ändå utbildning inom ämnet för att få mer tips på hur de kan använda dansen med barnen. De vill även att hela arbetslaget ska få kunskap i ämnet så att alla känner en trygghet och en vilja till att realisera Lpfö98:s strävansmål att ge alla barn rättigheten att uttrycka sig i dansen. En förskollärare berättar om en insikt som den egna dansen har bidragit med:

Det är ju det där att börja våga använda dans som pedagog, det är ju att man tror man ska kunna så mycket för att det ska bli bra, egentligen handlar det bara om att sätta igång musiken och släppa loss. Det behöver ju inte vara så styrt, det kan vara skönt att bara få dansa fritt.

Synen på dans har enligt förskollärarna förändrats under deras verksamma tid som pedagoger. Orsaken till detta tror de kan vara att kommunen har gjort en målsatsning på att få in mer dans i verksamheten samt att dansen idag i allmänhet är mer populär än tidigare:

Det är ju mycket tror jag för att kommunen har tagit det här med dans som ett mål. Och det faller väl ner i åldrarna också. /.../ Så nog har det blivit förändring. För det var väl, jag kommer inte ihåg att vi ens har pratat om dans de första åren man var ute. Det gjorde man inte.

## 5.2.2 Förskollärarnas förutfattade meningar

En problematik som förskollärarna framställer är att om arbetslagets olika personligheter har för lika intressen tappar förskolan en mångfald som kompletterar helheten. De eftersöker att inom arbetslaget ha en drivande kraft som för arbetet framåt i en varierande riktning så arbetet inte stagnerar i det välkända och bekanta.

Trots utbildning inom drama visar förskollärarna att det ändå existerar en viss osäkerhet gällande denna uttrycksform då bland annat livserfarenheter kring drama kan vara bristande. Detta gör att förskollärarna vill införskaffa fler erfarenheter inom ämnet:

Jag tror att drama har väl egentligen kommit in i mitt liv sen jag började jobba som förskollärare för drama fanns inte i min uppväxt.

Drama är man ju mer trygg med, vi har ju hållit på mer med drama. Men vi skulle ju kunna bli bättre även där med drama, det är ju helt klart, men vi är ändå där och nosar.

Förskollärarna känner att trots den djupare tryggheten i drama blir de ändå låsta av sina förutfattade meningar om att drama ska utföras ”på rätt sätt” och förskollärarna anser att de inte har kunskapen att utföra detta vilket skapar en rädsla att tro på sig själv som en kompetent pedagog. Detta resulterar i att förskollärarna känner att de inte vågar leva ut till fullo i arbetet med drama. En förskollärare uttrycker osäkerheten på följande sätt:

Så drama är ju viktigt. Däremot kan ju personalen vara lite stelbent och lite rädd för att göra bort sig. Men det är ju då en otrygghet.

Förskollärarna ser svårigheter i arbetet med drama är då gränsen på vad som är teater och drama är relativt oklar. Här eftersöker förskolläraren intervjuarens gräns mellan drama och teater:

Intervjuperson: Vi har ju även gjort drama, men då teater och drama kanske inte är samma sak vill du kanske höra om det?

Intervjuare: Du får gärna berätta.

Intervjuperson: Vi har haft lite skuggteater med pinnar på en overheadapparat, barnen blev jättefascinerade. Vi lämnade dem att prova själva och dem höll på jättelänge efter det. Men det är ju teater... men det är ju lite, det går ju in i vartannat.

Förskollärarna påpekar att de under sin utbildning aldrig de kom i kontakt med dans vilket de själva anser kan ha påverkat deras osäkerhet kring ämnet som resulterar i att den styrda dansen inte förekommer. Därför eftersträvar förskollärarna nu, som en lösning på detta, vidare fortbildning samt stöd utifrån i form av exempelvis en danspedagog:

Och det tror jag har litegrann att göra med att vi har inte har fått den utbildningen, vi är otrygga med det. Utan det är något vi kanske skulle försöka kräva och nu när det kommer ut fler danspedagoger kanske det framöver kan bli att vi får tillgång till en danspedagog. Men det är inte mycket dans på förskolorna i kommunen, det tror jag ju inte.

Även i samhället anser förskollärarna att de inte får möta dansen då de menar att utbudet inte verkar vara så stort i kommunen:

Vi har ju aldrig än så länge blivit inbjudna på dansuppvisningar.

Vi var med i ett projekt, det var några musikelever från musikhögskolan som kom så vi fick vara med och dansa med dem äldsta barnen. Och det var jättekul för vi fick ju lära oss så mycket för vi såg ju då hur hon gjorde och så gjorde vi samma

sak, så att det var jättekul. Det var ju synd att vi inte... vi anmälde och ville vara med men vi fick inte fortsätta.

Då utbildning inom ämnet dans inte existerat för förskollärarna visar de på en stor osäkerhet att använda sig av denna uttrycksform i sin verksamhet. En aspekt på dansens låga förekomst menar förskollärarna kan vara att vissa förskollärare inte har ett intresse för uttrycksformen som resulterar i att förskollärarna känner att de inte vågar använda dansen:

Vi har pratat jättemycket om dans och vi hade ju en ambition att vi skulle få igång dansen. Vi köpte ju in sidenband på pinnar och vi skulle ha det här, men i och med att ingen av oss riktigt... vi kan inte! Eller kan men vi har inte, vi har ingen som har det där jättestora intresset heller så då faller det för oss lite grann, men jag skulle ju jättegärna vilja få in det här med dansen.

En vidare aspekt på varför dansen förekommer i liten utsträckning anser förskollärarna vara att dansens status är relativt låg. I intervjuerna framgår det att förskollärarna anser att dans borde ha en högre status men menar på att verkligheten inte är så:

Intervjuare: Vad tycker du själv att dans har för värde i förskolan?

Intervjuperson: Egentligen så anser jag att det borde ha ett högt värde. Men det har ju inte riktigt det, det är ju inte många förskolor som håller på med dans.

### **5.2.3 Barnens egna val av uttrycksformer**

På förskolan kan pedagogerna tydligt se att det inte bara är de vuxna som har betydelse för vad barnen väljer för form att uttrycka sig i utan även att barnen gör ett medvetet val för att nå sitt mål. Förskollärarna menar att barnen ofta väljer det uttryckssätt där de känner en styrka samt trygghet:

Där kan man också se att barnen väljer ju ofta det man känner sig stark i, där jag känner att jag kan uttrycka mig /.../ det väljer dem ju mer av.

Drama menar förskollärarna förekommer spontant då de anser att leken är sammankopplad med denna uttrycksform. Spänningen i att klä sig i en annan roll gör att barnen blir lockade av leken, därför ser förskollärarna att rolleken är en populär företeelse:

Det här med drama kommer ju egentligen in litegrann i den fria leken också. Vi pratade faktiskt om det nu i arbetsgruppen, vi har en barngrupp som har börjat hålla på mycket med rollekar.

Genom dramatiseringen kan förskollärarna se att barnet på eget initiativ går in i en låtsasvärld med sig själv som aktör eller agerar genom en docka, antingen för att få bearbeta händelser eller för att utöva ett drama för glädjens skull.

Gemensamt för förskollärarna i studien är att de anser att dans och drama går in i varandra då det dramatiska uttrycket finns i dansen samt att dansens rörelser finns i drama:

Det var ju ett rockband med några som dansade. Och sen kan jag tycka att det går in lite i drama också, för jag menar du tar dig ju en roll som artist.

Även dansen kan förekomma spontant då barnen visar aktivt intresse och lust till att dansa fritt till musik. Förskollärarna ser att barnen i den fria verksamheten väljer att använda sig av dans för att få uppleva glädjen i dansen. Då denna inspiration inte kommer från förskolans håll drar förskollärarna slutsatsen att det mediala intresset för dans och musik har haft en bidragande effekt till intresset hos barnen. Såhär beskriver en förskollärare barnens önskan:

Så dans har blivit en lite innegrej, en positiv innegrej. Och bara det här med dansprogrammen på tv, musikprogram det ökar ju och sånt följer med.

Ibland är det ju bara så att barn vill höra musik och dansa. Det är ju väldigt vanligt att dem kommer och säger ”Åh, kan vi inte få spela lite musik och dansa?”

Förskollärarna menar att dans är den form som barnen anser vara mest givande vilket påverkar deras val av aktivitet i den fria leken samt när ett val ges från pedagogerna:

Som till exempel dans, i dans i måndagsvalet eller vår dansgympa, dem är ju väldigt populära. Det är ju den som det väljs mest av.

Förskolläraren menar på att barnen själva uttrycker en längtan att få dansa och det är därför dans förekommer spontant på förskolan.

### **5.3 Olika synsätt hos förskollärarna:**

I dessa synsätt presenteras det lärande som förskollärarna ser med dans och drama som både mål och medel med en förklarande schematisk modell som avslutar varje temapresentation.

#### **5.3.1 Drama som medel för att nå lärande inom andra ämnen**

Förskollärarna menar att drama har en koppling till leken då denna anses som en form av dramatisering. En förskollärare förklarar kopplingen på följande sätt:

Jag kan tycka att drama på förskolan går ganska mycket in med leken och den är ju en mer naturlig del i vår vardag där man leker och där man tar på sig en dramatisering av en roll, till exempel där man blir en mamma eller en familj eller något.

Förskollärarna ser leken som en stor möjlighet till lärande då det i leken sker en spontan rollfördelning mellan deltagarna där de genom sin fantasi målar upp olika scener och händelser, vilket ger barnen en möjlighet att välja mellan att leka fritt eller bearbeta en situation genom sitt drama. Barnen bjuder in andra barn men även de vuxna att delta i rolleken där dramalekens karaktär ger en möjlighet till ett stort utbyte av erfarenheter mellan alla deltagare. Genom drama får barnen bearbeta händelser som skett på förskolan samt sina egna känslor och händelser i den vardagliga leken. Barnen kan utöver detta uppleva ett igenkännande av egna känslor i bearbetningen. Detta lärande förklarar en förskollärare på följande sätt:

Jag tror att barn kan bearbeta jättemycket med rollekar, dem leker ju sina erfarenheter /.../ Så att jag tror att barn kan bli ganska hela av att få bearbeta. Och så lär dem ju av varandra, du kanske inte har erfarenheten utav någonting men Lisa har det och hon delar då med sig av den till dig i rolleken. Så man lär sig mycket.

Detta är något som förskollärarna vill belysa som ett viktigt lärande för barnen då de vidgar sina egna erfarenheter genom att ta del av andras kunskaper och upplevelser. Förskollärarna menar att samlärandet bidrar till att barnet vidgar sitt perspektiv av verkligheten. Ett förgivet tagande hos barnet kan med hjälp av någon annans verklighet få en annan riktning som berikar, samt för att nå ett lärande kan det vid ett senare tillfälle underlättas genom att inte låsa sig vid ett perspektiv av den egna sanningen. Samlärandet kan även vara en unik källa för att tillsammans nå lösningar på problem då barnen får chans att diskutera och komma fram till ett gemensamt beslut.

Genom att arbeta medvetet med drama anser förskollärarna att det kan bidra till att även barnen får en ökad medvetenhet kring det egna lärandet exempelvis att barnen blir medvetna samt får en förståelse för sina egna och andra barns känslor. Detta menar förskollärarna gör att barnen lättare kan koppla ihop att den egna handlingen kan få positiva eller negativa följder hos sig själv eller hos någon annan:

Då vi utvärderade vårt känslotema som vi hade jobbat med och då jobbade vi mycket med drama /.../ och där blev dem öppnare mot varandra. De kunde sätta ord på känslor för det som de inte kunde förut, det var väl en av delarna varför vi hade valt detta. Istället för att smocka till varandra så kunde man börja förstå att jag har sårat någon annan och man kunde lättare förklara varför man kände så.

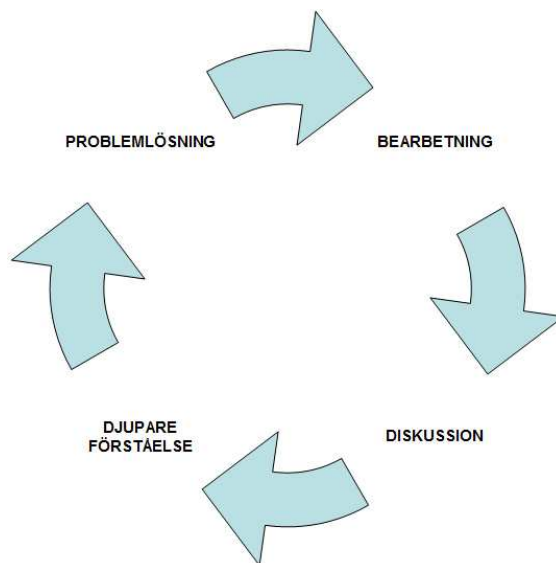
Genom görandet når barnet lärandet i den kunskap som pedagogerna vill förmedla. Arbetet med värdegrunden är något som förskollärarna anser med fördel kunna nås genom drama som verktyg då barnens intresse väcks genom en dramatisering samt att det ger en bättre grund för diskussion och problemlösning som inte nås på samma sätt genom ett vanligt samtal. Nedan visar en förskollärare hur de arbetar med problemlösning på förskolan:

/.../ som jag berättat tidigare har vi jobbat med känslor som tema och där har vi pedagoger agerat utifrån en bok som vi jobbat med där det finns olika berättelser och händelser runt känslor. Vi har gjort ett drama inför barnen och så har de då fått komma med funderingar och tankar efter dramat: vad hände och hur kan man lösa olika problem som uppstår, hur kan man hjälpas åt med det och se vad som är rätt och vad som är fel. Du kan spela upp en händelse om vad som är jättefel i just att bemöta varandra och sen spela upp hur du skulle vilja att det ska vara, att ge dem bägge bitarna och så får de själv känna efter vad känns bäst, hur vill vi ha det, hur ska vi försöka vara mot varandra. Eller så spelar vi upp en händelse som inte är helt rätt och så får barnen komma med sina egna förslag på lösningar och så spelar vi upp den för dem, då blir de involverade.

Förskollärarna visar tydligt att det finns ett syfte och ett mål med att använda sig av drama som verktyg då de anser att dessa ämnen berör barnen och når barnen på ett djupare plan. Under intervjuernas gång uttrycktes det återkommande av förskollärarna att drama är en stor tillgång som verktyg för att nå utveckling och lärande inom andra ämnesområden:

Vi arbetade med sagan om bockarna Bruse så att barnen fick vara med och bestämma vad de skulle vara, och så spelade de upp den. Men egentligen var inte syftet dramat utan syftet var det här med filmkameran. För att barnen skulle få hjälpa till att filma och så. Men då fick vi ju ändå in lite drama också.

Nedan visas en schematisk modell över förskollärarnas tankar om lärande i drama:



Figur 2. Schematisk modell över lärandet i drama som medel: tolkad, bearbetad och sammanställd av Hällgren, A. och Lind, K

### 5.3.2 Dans som medel för att nå lärande inom andra ämnen

Förskollärarna ser ett värde med dansen då denna är ett medel för att barnen ska nå ett vidare lärande. Detta kopplar förskollärarna till att grovmotoriken som nås genom dans som uttrycksform får positiva effekter för barnets finmotorik då den genom stora rörelser stärker barnet att utveckla de små rörelserna, exempelvis pennfattningen:

Det här med kroppsuppfattningen tror jag att om man får röra kroppen så blir det lättare med pennfattningen, jag menar, det här med handkoordination, alltså när man har fått börja i det stora så lär man sig eftersom med det lilla.

Arbetet med det motoriska ser förskollärarna även som en nödvändig hjälp för att arbeta bort eventuella spädbarnsreflexer som barn fortfarande kan ha kvar i kroppen. I och med detta anses dansen ha en stor påverkan i hur det går att arbeta bort dessa reflexer.

Vidare menar förskollärarna att dansen fungerar som ett hjälpmedel att bearbeta känslor och upplevelser hos barnen då dansen ses som frigörande och uttrycksfull:

Sen har vi arbetat med känslor och där är ju också ämnen som är lite mer svåra att ge konkreta saker på vad det är, känslor är ju inte så lätt för barn att prata om och förstå alltid så där tydligt. Där är ju dans fantastiskt /.../

Det framgår i samtliga intervjuer att förskollärarna inte använder sig av dans som ett enskilt mål i verksamheten vilket även en av förskollärarna uttryckligen frågar sig själv under intervjuernas gång:

Intervjuare: Hur får ni in dansen som ett mål i verksamheten?

Intervjuperson: Rent dans som ett mål?

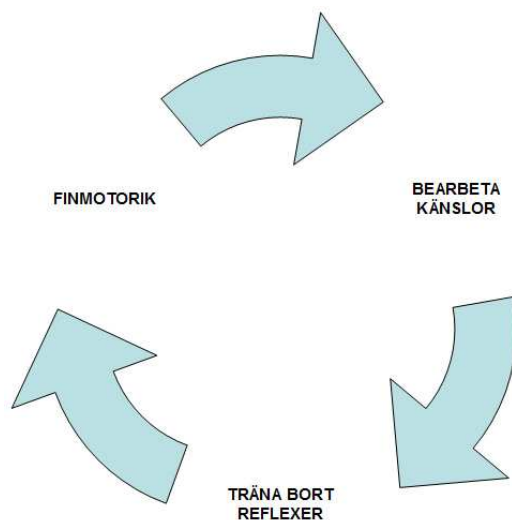
Intervjuare: Ja precis.

Intervjuperson: -Tystnad- Ja, det är ju frågan om man ska ta det som... Kan man ha dans som ett mål? Nånstans vill man uppnå nånting med dansen i sig för att.... Jag

uppfattar läroplanen att det estetiska kanske inte är ett enskilt mål direkt utan att det är mer ett sätt att arbeta på. –Tystnad—Jag känner så mer, att jag väljer att använda det som ett verktyg./.../

Senare i intervjun återkommer förskolläraren till att fundera kring dans som mål i sig och öppnar då dörrarna för att kunna använda sig av detta som mer än bara ett medel. Förskolläraren finner även i efterhand tillfällen där det fanns möjligheter i vissa situationer att påpeka för barnen varför dans i sig är viktig då det går att uttrycka sig samt berätta sin historia i dansen.

Nedan visas en schematisk modell över förskollärarnas tankar om lärande i dans:



Figur 3. Schematisk modell över lärandet i dans som medel: tolkad, bearbetad och sammanställd av Hällgren, A. och Lind, K

### 5.3.3 Drama som uttrycksform

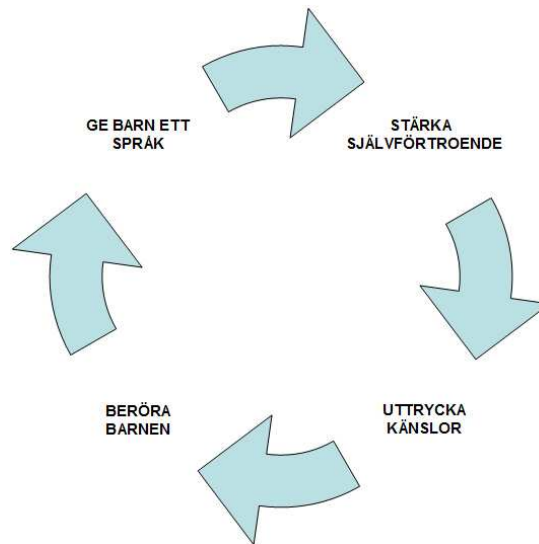
Förskollärarna anser att drama som uttrycksform stärker barnets självbild samt ger en ökad tilltro till sig själv:

I drama tycker jag man får mycket tillit till sig själv, en bra självbild, att börja våga och visa mod.

Genom drama anser förskollärarna att barn får en möjlighet till att uttrycka sig med kroppen. Uttryckssätten kan vara att få visa sina känslor med hjälp av drama men även att använda det som ett icke verbalt språk då språk även kan förmedlas via kroppen. Vidare anser förskollärarna att drama är ett viktigt uttryckssätt då detta berör barnet på ett djupare plan:

Framför allt att beröra för det är det jag upplever att drama gör, det berör mer på djupet. Och själen mår bättre av att få exempelvis drama.

Nedan visas ytterligare en schematisk modell över förskollärarnas tankar om lärande i drama:



Figur 4. Schematisk modell över lärandet i drama som mål: tolkad, bearbetad och sammanställd av Hällgren, A. och Lind, K

### 5.3.4 Dans som uttrycksform

Musiken är starkt sammankopplad med dansen menar förskollärarna då den är en inkörsport till att finna glädje samt lust till att röra sig för barnen. Genom sin medryckande effekt fångas barnen av musiken och lusten att få röra på sig byggs upp. Utifrån den musik som spelas får barnen en känsla av vilken sorts dans eller rörelse som ska utföras då det är musiken som avgör takten. En förskollärare uttrycker:

Där är dans fantastiskt för där kan du ju visa med kroppen och ansiktsuttrycket. Vi har jobbat mycket med musik; att röra sig till musik, dansa till musik, vilken sorts rörelse passar till den här musiken för att uttrycka känslor.

Vidare menar förskollärarna att det även skapas en känsla genom musiken och då är kroppen det verktyg som kan ge utlopp för detta vilket gör det möjligt för barnen att våga släppa loss och ryckas med i känslan i dansen. En förskollärare uttrycker följande:

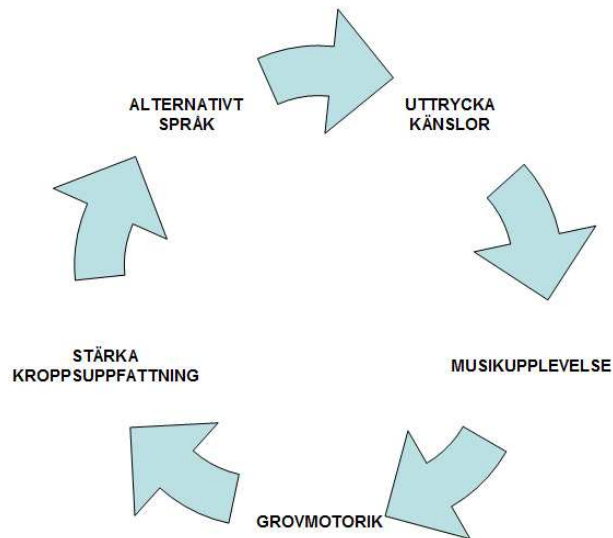
Ja, det är ett lärosätt att använda sin kropp bara. Att liksom våga använda kroppen till att till exempel uttrycka en känsla, då får du ju det här att sammankopplingen mellan det jag tänker kan jag genom det jag känner med kroppen, det är ju ett lärande.

Förskollärarna pekar på att dansen även kan fungera som ett sätt för små barn att uttrycka sig då de ännu inte innehar det verbala språket. Därför menar förskollärarna att dansen som uttrycksform är viktig för att ge barnen en möjlighet att kunna förmedla sig. Detta beskrivs på följande sätt:

Språket, alltså, vi har barn här som är 1½ år och dem har ju ett språk men kan ju inte uttrycka sig verbalt så därför är ju alla dem här andra sätten otroligt viktiga för dem. Och jag tror att dem barnen som även haft språkligt svårt, dem har haft lättare att slappna av, att inte spänna sig när man ska prata inför andra, och man får via sin dans berätta om vad det var jag tänkte.

I dansen kan förskollärarna visa på att det sker ett motoriskt lärande såsom en utveckling av grov- och finmotorik. Detta bidrar även till att barnets uppfattning om den egna kroppen och dess delar utvecklas vidare.

Nedan visas ytterligare en schematisk modell över förskollärarnas tankar om lärande i dans:



Figur 5. Schematisk modell över lärandet i dans som mål: tolkad, bearbetad och sammanställd av Hällgren, A. och Lind, K

## 5.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan vi tyda att förskollärarnas intentioner med varför de använder sig av dans i förskolan är att ge barnen möjligheter att i den egna kroppen få uppleva rörelsen i dansen. Förskollärarna anser att imitationen bidrar till att osäkra barn får en förebild i dansen som ger dem modet att själva våga delta. Vidare anser förskollärarna att drama är ett utmärkt verktyg för att nå barnen och fånga deras intresse för det ämne som ska beröras. Ett drama anser förskollärarna ska upplevas på egna villkor men även utan krav på något resultat som ska visas upp. Med sitt ledarskap och sin medverkan i dans och drama anser förskollärarna att barnen får en god förebild genom att förskollärarna själva vågar utelämnas i aktiviteterna.

En orsak till varför dans och drama förekommer i olika utsträckningar menar förskollärarna är den egna osäkerheten som råder. På grund av den utbildning förskollärarna genomgått menar dem inverkar på deras val av uttrycksform då de finner en större trygghet i exempelvis drama. Förskollärarna visar även på att deras förgivet tagande angående att de ska inneha en hög kompetens inom dans och drama, bidrar även detta till att de väljer bort att använda sig av dessa ämnen. Däremot kan de påvisa att barnen själva gör aktiva val som påverkar hur frekvent dans och drama förekommer i förskolans verksamhet.

Förskollärarna visar med sina svar att drama i förskolan används som både mål i sig men även som ett verktyg för att nå lärande inom andra ämnen. Drama används i samma utsträckning som både mål och medel men däremot visar förskollärarna på att dans som medel inte används i samma grad som dans som mål.

## 6. Diskussion

### 6.1 Resultatdiskussion

Utifrån relevant litteratur kommer vi nedan att diskutera det resultat vi presenterat ovan samt peka på intressanta perspektiv som vi funnit utifrån detta. För att undvika upprepningar kommer vi att skriva ihop perspektiv på dans och drama där vi uppmärksammar att samma slags fenomen visas inom båda ämnen.

#### 6.1.1 Dans är drama, drama är dans?

I resultatet framgår det tydligt den nära koppling som förskollärarna ser mellan dans och drama där de menar att barnet i dansen tar en dramatisk roll för att förstärka budskapet samt att barnet i dramat finner en möjlighet att förstärka det estetiska uttrycket i dans. Drama består av olika rörelser enligt Bolton (2008) och Grönlund (1994) anser att dans *är* rörelse vilket kan visa på att det finns en koppling mellan dans och drama som uttrycksformer. Vidare visar förskollärarna att tryggheten mellan dessa ämnen är olika samt hur stor betydelse denna trygghet har för utövandet. Denna trygghet kan tyckas motsägelsefull då förskollärare uttrycker att det finns en större trygghet att använda sig av drama mer än vad de finner i dansen då dansen inte används i samma utsträckning i förskolan.

När pedagogerna menar att de kan se en koppling mellan dans och drama i teorin kan frågan ställas varför denna koppling inte sker i praktiken? Om nu dans och drama har en nära koppling borde förskollärarna känna samma trygghet i att utöva dans och drama i verksamheten. En av förskollärarna uttrycker att det inte finns svårigheter att integrera alla estetiska ämnen i arbetet på förskolan men ändå ser vi att dansen ställs utanför i förskollärarnas val av arbetssätt.

#### 6.1.2 Utbildningen lägger grunden till att uttrycksformerna erbjuds

I resultatet har vi sett att förskollärarnas utbildning har stor betydelse för tryggheten att utföra dans och drama i förskolan. I deras utbildning har de fått en baskunskap i drama men inte i dans vilket de själva anser ha haft en avgörande roll till att de valt bort vissa aspekter av dansen. Undervisningens betydelse menar Skolverket (2005) vara en central punkt då förskolans personal ska ha kunskaper om barns lärande för att realisera Lpfö98:s strävansmål i verksamheten. Studenter som idag läser förskollärarytbildningen tillgodogör sig baskunskaper i drama men får endast tillgång till dansen via ett aktivt val som exempelvis en specialisering, trots detta menar Skolverket (2005) att förskollärare ska ha kunskaper i alla ämnen där dansen torde vara inkluderad men ändå erbjuds inte studenterna detta i den allmänna utbildningen. Förskollärarna i vår studie anser att nyckeln till problemet ligger i att få en vidare utbildning inom dansen för att få ett bredare perspektiv på denna som i sin tur kan mynna ut i en trygghet hos förskollärarna så de kan erbjuda barnen det estetiska ämnen de har rätt till. SOU 2006:45 anser att kunskapen idag är ojämn inom utbildningen av de estetiska ämnena men det beror på vilket universitet studenten väljer. I detta avseende behövs en förbättring för att ge kommande pedagoger en bredare kompetens inom estetiken vilket även Ungdomsstyrelsen (2005) anser då det är förskollärarens kunskaper som är avgörande om barn ska få möta estetik eller inte inom förskola eller skola.

Förskollärarna visar på att de känner en större förtrogenhet till drama som uttrycksform än vad de finner i dansen vilket får oss att reflektera över om det har att göra med att förskollärarna har fått utbildning i ämnet samt att de har en större erfarenhet inom drama via de möten som uppstått genom verksamheten. Vi ställer oss även frågande till om förskollärarna därför kan känna en större bekvämlighet i att utöva drama som resulterar i att de av gammal vana går i samma spår och inte testar nya vägar.

Vidare har vi funnit att de förskollärare som tidigare har erövat erfarenhet av dansen har en större benägenhet att använda sig av den formen av estetik, dock inte i den utsträckning de skulle önska på grund av brist på utbildning. Detta anser Digerfeldt (1990) vara en vanlig företeelse då det egna intresset i dansen är avgörande för om pedagogen väljer att koppla sina personliga erfarenheter till verksamheten. Vi menar att erfarenheter har en viktig del i verksamheten för att förskollärarna ska våga använda sig av exempelvis dans, men om de inte besitter djupare kunskaper om dansen och dess syfte har de svårare att koppla dansen till ett lärande samt att veta orsaken till dansens värde. Egna erfarenheter kan resultera i att förskolläraren anser att dansen är rolig och nyttig för barnen men räcker detta för att täcka Lpfö98:s strävansmål? Detta styrker Kärrby (1990) då hon menar att pedagogens kunskaper inom ett ämne är en avgörande faktor för att nå ett meningsskapande i förskolan men även att det är av största vikt att pedagogen har kunskaper i hur ämnet ska sträva mot ett lärande.

Den osäkerhet förskollärarna visar genom att inte använda dans och drama i den utsträckning som de önskar menar SOU 1997:157 påverka barnens möten med estetiken. SOU 1997: 157 menar att pedagogens egen åsikt av ett ämne inte får ha inverkan på barnets förhållningssätt till estetiken och ska på så sätt inte nå ut i barngruppen. Hendy och Toon (2001) menar att osäkerheten i drama grundar sig i pedagogers dåliga erfarenheter samt en rädsla för att utelämnas sig själv, men även att förskollärarna själva betonar det personliga intresset i ämnet som en bidragande orsak till det val som avgör vad som ska utövas. Dessa faktorer kan vi koppla till vad förskollärarna grundar sina val på då de väljer aktiviteter att utföra med barnen samt att osäkerheten de uttrycker för att använda drama kan även förekomma i dansen. Resultatet visar att utövandet av dans för förskollärarna kan vara en källa till osäkerhet då rädslan att göra fel är överhängande om utbildning och erfarenhet saknas inom ämnet. Även den fria dansen kan enligt Grönlund (1996) upplevas skrämmande trots sin frihet då det inte finns uttalade riktlinjer att utgå ifrån, då den ovana dansaren vill ha ett förutbestämt mönster för att känna trygghet i utövandet. Här menar vi att förskollärarna själva visar på en medvetenhet om vad som krävs för att våga men då det ofta stannar vid tanken om vad som bör göras menar vi att detta inte räcker, förskollärarna måste kliva utanför ramarna och våga fullt ut. Detta menar Grönlund och Wigert (2004) vara väldigt viktigt för att bibehålla kreativiteten samt för att barnen också ska våga uttrycka sig i dansen vilket påvisar vilken stor roll förskollärarens inflytande har för att ett meningsskapande ska ske.

Vidare kan vi se att förskollärarna har ett förgivet tagande att det inom dans och drama finns ett outtalat krav på att vara dansare eller skådespelare för att ha kompetensen att kunna genomföra aktiviteten med barnen. Detta anser Hendy och Toon (2001) vara en anledning till en minskning av att pedagoger använder sig av drama som uttrycksform då tanken finns att de ska göra barnen till skådespelare. Erberth & Rasmussen uttrycker (1991) att grundtanken med exempelvis drama är att arbetet ska kännas berikande för barnet som vi anser vara den viktigaste faktorn i arbetet med de estetiska ämnena. Vi kan även se att förskollärarna utgår från olika orsaker till varför dans och drama inte förekommer eller förekommer sparsamt. En förskollärare har kommit till insikten att kravet på det perfekta utövandet inte är det centrala utan att det handlar om att våga släppa loss. Däremot har en annan förskollärare den

uppfattningen om att dans och drama skulle utövas mer kontinuerligt om arbetslaget skulle besitta djupare kunskaper då hon menar att det är deras brist på detta som är hindret.

I en aspekt av förskollärares osäkerhet finner vi att det råder en oklarhet angående definitionen av drama då de inte anser sig veta var drama slutar och teater börjar. Resultatet visar att denna brist på kunskap kan bidra till ovisshet av utövandet i verksamheten då det är viktigt att arbetslaget har samma definition för att gemensamt arbeta mot samma mål. Hammar (1977) menar att drama och teater ska särskiljas då teater sker inför publik och drama är personligt för individen. Vi menar att Lindqvists (1995), Sternudds (2000), Boltons (2008) samt Hagnells (1983) åsikter att drama och teater strävar mot samma mål visar på att det inte finns några hinder till varför dessa uttrycksätt inte ska kunna komplettera varandra.

### **6.1.3 Lekens roll**

Förskollärarna uttrycker sin syn på lekens nära förbindelse med drama som uttrycksform vilket visar på vikten av att barnen får möjligheter att skapa tillfällen för lek. Både Lpfö98 och Skolverket (2005) betonar betydelsen av leken som ett verktyg för lärande då barnet kan uttrycka sin kreativitet, fantasi samt nyfikenhet under lekens gång. I leken kan förskollärarna se att barnen tilldelar sig själv och andra barn roller som behövs för att hålla leken vid liv som leder till att leken utvecklas till en dramatisering. Drama och lek innehåller båda en påhittad verklighet enligt Lindqvist (1995) där barnet får chansen att prova på olika roller då ett drama behöver författare, regissörer samt skådespelare. Detta kan vi koppla till förskollärarnas syn på den fria leken på förskolan då de ser att barnen inträder sig olika roller samt agerar rollfördelare. I den fria leken där de vuxnas influenser inte träder in, väljer barnen själva sitt uttryck samt mål med var leken är på väg vilket Lindqvist (1996) menar, då estetiken utformas utifrån barnets egen känsla vilket leder fram till ett meningsfullt skapande. Bråten (1998) som refererar Vygotskij menar att det behövs ett vuxet deltagande för att barnen ska nå nästa utvecklingsnivå i lärandet. Detta kan vi ifrågasätta då Lindqvist (1996) pekar på att pedagoger har en rädsla att störa barnen i den fria leken eftersom de tror att då störs barnens kreativitet. Vilken sorts lärande skapar barnet på egen hand i den fria leken om det behövs ett vuxet engagemang för att komma vidare? Var finns balansen mellan dessa olika lärandeformer? Denna balans existerar inte idag enligt Lindqvist (1996) som efterlyser en lösning på problemet.

### **6.1.4 Arenor för kulturupplevelser**

Utifrån Statens Kulturråds (2007) rekommendationer att estetiska läroformer ska erbjudas till kulturupplevelser kan förskollärarna påvisa att så icke är fallet i verkligheten. I resultatet har de uttryckt att den jämvikten inte existerar då förskollärarna anser att de blir erbjudna teater och drama mer frekvent än vad de får ta del av dansens utbud. Här efterlyser förskollärarna en förändring på det kulturutbud som finns för att ge barnen större möjligheter att även uppleva dansen från betraktarens perspektiv. Vikten av detta styrks av FN:s barnkonvention (Barnombudsmannen) då skolan tilldelas en viktig roll för barns kulturupplevelser. Det intressanta anser vi vara klyftan mellan rekommendationer och verkligheten då kulturens eget råd visar på att barn ska erbjudas alla estetiska former men pedagogerna ute i verksamheten visar på att detta inte sker. Vidare i vår analys kan vi tolka att förskollärarna visar på en medvetenhet då de själva har gjort en jämförelse och upptäckt en skillnad i vad som rekommenderas och vad som erbjuds barnen.

Förskollärarna visar även på att de har en stark vilja att införa dans i fler former på förskolan då de anser att det skapar en större förtrogenhet att få uppleva den visuellt för att erfa fler intryck och idéer. Även Ungdomsstyrelsen (2005) visar på att skolan är en av de viktigaste arenorna för att skapa och erhålla kultur så förskollärarnas önskan blir för oss förståelig. Däremot ifrågasätter vi varför kultur endast ska tilldelas av en utomstående källa. En praktisk lösning på samhällets brist på dansutbud vore att förskolorna erbjuder varandra en dansuppvisning fylld av inspiration och idéer där barnen själva är medverkande och medbestämmande.

Vi kan urskilja en motsägelse då förskolornas kommun satsar på att införa mer dans i förskolorna och förskollärarna tydligt visar på att samhället brister i att erbjuda berörda förskolor möjlighet att ta del av dans. Således kan vi visa på den problematik som finns att utläsa i Lpfö98:s strävansmål då kommunen strävar införa mer dans men förskollärarna känner att de inte får ta del av dans i den utsträckning som de önskar. Varför når inte dessa två intentioner varandra, var brister kommunikationen?

### **6.1.5 Mot vidgat lärande**

Resultatet visar på hur betydelsefullt barnens utbyte av erfarenheter är för ett vidgat lärande. Samlärandet anses vara ett steg mot att få ett djupare perspektiv och förståelse för någon annans situation som förskollärarna tror kan bidra till en mer fördomsfri syn på samhället. Vi ser att Piagets tankar framlagda av Williams et al. (2002) speglas i förskollärarnas åsikter då Piaget menar att barn har en förmåga att på ett enklare sätt lära av varandra då de talar ett och samma språk vilket vuxna kan ha svårigheter i då de vill förmedla något till barnen. Förskollärarna ser även att det gemensamma arbetet barn emellan bidrar till barnens utveckling och är en viktig aspekt i förskolans arbete. Lpfö98 trycker på barngruppens betydelse för lärandet då ett samspel mellan barn ska ses som lika viktigt som samspel mellan barn och vuxna vilket vi anser att förskollärarna har uppmärksammat i och med deras uttalanden.

I såväl dans som i drama anser förskollärarna att imitation är en viktig del för barnens kunskapsförvärfande. Förskollärarna ser en trygghet hos barnen då de visuellt får iaktta någon annans rörelsemönster så de lättare kan bilda sig en uppfattning om vad som förväntas av dem. Illeris (2007) menar att genom imitation blir ett lärande mer synligt för barnet då de ser en förebild som de försöker efterlikna som bidrar till en djupare förståelse hos barnet. Tryggheten visas även när barnet går med i dansen eller dramat då tiden är mogen för dem, så förskollärarna trycker på vikten av att ge barnen tid till att uppleva och erfa. Detta anser Liljegren (2004) vara en väg till kunskapsöverföring för barnet, där barnet kan få studera andras rörelsemönster och känna pulsen i musiken som en hjälp till att känna sig redo att delta i dansen. Utifrån förskollärarnas tankar kan vi uppmärksamma att imitationen barn emellan är en viktig aspekt för deltagandet men även att förskollärarnas deltagande är av största vikt för att även de ska kunna agera som modell för imitationen i dansen. Dock pekar Williams et al. (2002) att imitation ska särskiljas från att härma någon då dessa inte har samma betydelse. Då barn imiterar väljer de att på ett seriöst sätt efterlikna den modell de iakttar men vid härmandet sker en mer överdriven form av efterliknelse.

### **6.1.6 Barnen: styrande i valen på förskolan**

Barnens inverkan på förskolans verksamhet kan vi tyda ha stor påverkan då förskollärarna uttrycker att barnen själva gör medvetna val av arbetsform samt att verksamheten formas

utifrån barns intressen. Ofta uppfattar förskollärarna att barnen grundar sina val utifrån vad de känner en styrka i samt utifrån deras egna intressen och trygghet inom den estetiska formen. Utifrån detta resultat kan vi se spår av Illeris (2007) variationsmöjligheter för lärande då han menar att individen på grund av sitt eget intresse söker upp ett lärande utifrån ett medvetet val. Utifrån barns egna intressen menar även Illeris att ett medinflytande från barnet har en stor betydelse för utfallet av det egna lärandet vilket förskollärarna likväl styrker då de visar sina intentioner att forma verksamheten utifrån barnens intressen. Vi kan utifrån förskollärarnas utsagor tolka att de anser sig arbeta medvetet med att låta barnen vara delaktiga i beslutsprocessen kring arbetet på förskolan som vi kan koppla till de strävansmål som Lpfö98 beskriver. Detta belyser även Gedin och Sjöblom (1995) då de inom Reggio Emilias förhållningssätt funnit att deras barns grundvalar bottnar i att barnet ska ges tillfälle att erövra sin egen kunskap samt att barn har ett behov av att vinna kunskap och få utvecklas i sin egen identitet.

Då dansen spontant förekommer på samtliga förskolor ifrågasätter vi varför förskollärarna är restriktiva i sin användning av dans som uttrycksform. Den beskrivning som förskollärarna ger är att barnen på eget initiativ begär att få dansa till musik samt att de beskriver den glädje barnen uttrycker under dansens gång men visar ändå att förskolan inte arbetar aktivt med dansen. Detta är en intressant aspekt då de tidigare uttryckt först och främst en vilja till att nyttja dansens form ytterligare men även att de anser sig arbeta utifrån barnens önskan och intressen. I detta hänseende ser vi inte att barnens intresse hörsammars fullt ut då förskollärarna uttryckligen framhäver att dansen är den uttrycksform som barnen helst väljer.

En annan infallsvinkel på spontandansen är vad den bakomliggande orsaken är till att den förekommer så pass frekvent i barnens val på förskolan. Grönlund (1996) visar på att den fria dansen är kravlös och kan utföras utan djupgående kunskaper vilket vi kan tolka som en av orsakerna till det aktiva valet hos barnen. En annan aspekt kan vara att barnen får använda många olika sinnen samt hela sin kropp i dansen vilket ger en stor glädje och en lustfylld känsla vilket även Berggren (2004) anser. Han menar på att en kroppslig förnimmelse av den egna personen gör att sinnesupplevelsen blir större och det i sin tur påverkar lärandet för barnet till det positiva. För att skapa ett lärande i dansen anser Berggren att alla sinnen måste stimuleras. Dans är enligt förskollärarna beroende av musik som förstärkning och det i sin tur ger även en stimulans till barnets sinne. Vi kan utifrån Berggrens resonemang dra den slutsatsen att musiken är det som stimulerar barnets sinne som påverkar deras val till att dansa.

### **6.1.7 Dans och drama som viktiga medel mot vidare lärande**

Förskollärarna beskriver att dans och drama är en stor tillgång som arbetsverktyg för att nå ett lärande med barnen. Detta stärks genom ett utlåtande som SOU 1997:157 uttrycker angående alla uttrycksmedels lika värde i att arbeta mot lärande och utveckling. Grundtanken i detta ser vi vara att inget arbetssätt är viktigare än det andra det vill säga att dans och drama bör ses som lika viktigt som exempelvis språk och matematik. Lind och Borhagen (2000) kan däremot peka på en värdering som Lpo94 ger sken av då den visar att de så kallade intellektuella ämnena besitter högre status än vad kulturella ämnen innehar. Vi ställer oss frågan hur estetiken ska mäktas med att konkurrera med matematik, språk och naturvetenskap då dessa tre ämnens värde påpekas vara högre i en jämförelse, samt om förskolan besitter en mer jämställd syn på estetikens värde än skolan. Däremot kan vi tolka att förskollärarna värderar drama högre än dans då det tydligt framgår i resultatet att drama i jämförelse med dans har en starkare position i förskolans verksamhet. Eftersom SOU 1997:157 påpekar alla

uttrycksmedels lika värde ifrågasätter vi om förskollärarna anser att alla estetikens uttrycksformer är likställda varandra samt vad den bakomliggande orsaken till detta kan vara.

Vidare visar resultatet att förskollärarna har en medvetenhet kring användningen av dans och drama för att nå ett lärande där de visar på ett bakomliggande syfte och ett mål att nå, men vi ser att detta endast förknippas med dans och drama som ett medel för annat lärande och inte som ett mål för ämnet i sig självt. Då Pramling Samuelsson et al. (2008) menar att estetik inte bara ska ses som ett medel för att nå lärande och utveckling utan även skall ses som ett mål med själva ämnet kan vi genom detta se att förskollärarna bör tänka vidare angående estetik som både mål och medel. Vi menar att förskollärarna visar på att de tagit till sig vad Lpfö98 förordar angående att estetik ska nyttjas, men når inte hela vägen fram då förskollärarna inte ser estetikens fulla potential. Däremot menar Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) att det viktigaste inte är att göra en rättvis fördelning av dans och drama som mål och medel, utan att se till verksamhetens behov som ger förskolan rätten till att själva besluta vilket arbetsätt som gagnar deras syfte och mål med aktiviteten. Här kan vi tydligt se att Lpfö98:s riktlinjer samt våra åsikter skiljer sig från vad Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) anser vilket visar på hur komplex diskursen är då åsikter och tolkningar är personliga.

I och med att förskollärarna återkommande nämner dans och drama som verktyg för lärande i andra ämnen, menar Sundin (1982) att det finns en fara i att argumentera för tillämpningen av de estetiska ämnena endast som ett medel för att nå vidare lärande i andra ämnen. Han anser att de estetiska ämnena kan ses som en onödig omväg mot exempelvis ett matematiskt lärande då det istället kan ses enklare för barnet att sitta och räkna istället för att använda estetik för att nå det lärande som pedagogen vill komma åt. Vi kan sympatisera med Sundins tankar kring denna fara då vi kan se att dessa tendenser återfinns i det resultat vi har analyserat fram. Dock vill vi trycka på att estetik bör användas som både mål och medel vilket vi anser är det ultimata tillvägagångssättet för att nå ett lärande inom både teori och praktik.

Då Lpfö98 enligt vår tolkning betonar att estetik ska användas som både mål och medel i verksamheten ger en förskollärare sin uppfattning av att estetik inte ska användas som ett mål i sig utan som ett verktyg för att nå lärande i andra ämnen vilket skapar en tanke hos oss om hur Lpfö98 kan tolkas. Är förskolans läroplan vagt utformad eftersom denna förskollärare i sin tolkning sett vad hon anser vara rätt och vi ser den sanning som är riktig för oss som i sin tur skapar en skarp kontrast mellan våra åsikter? Förskolläraren gör ett starkt uttalande om att det inte är så hon själv tolkar Lpfö98:s riktlinjer och strävansmål vilket gör det omöjligt för oss att påtala den felaktighet hon visar. Det är vår sanning enligt oss men är det den rätta sanningen?

Däremot finner vi en motsägelse i ovan nämnda förskollärares uttalande där hon inte anser sig kunna använda dans som ett mål då vi i vår analys ser att förskollärarna visar många fördelar med att använda dans som mål. I figur 3 och 5 (se sida 29 samt sida 31) kan vi se att det lärande som förskollärarna själva syftar på kan vinnas via dansen, visar på fler fördelar med att använda dans som mål än dans som medel, dock har vi förstått att de själva är omedvetna om detta.

### **6.1.8 Inkludera dans och drama som mål mot en helhet i lärandet**

I resultatet presenteras många fördelar med att använda dans och drama som verktyg för att nå ett lärande men endast en förskollärare påpekar vikten av drama för att stärka barnets självbild. Bolton (1986) anser att ett viktigt syfte med dramat är att barn ska få en starkare

självbild vilket även går att styrka genom Lindvåg (1988). Utifrån vad bakgrunden säger och resultatet visar finner vi det intressant att förskollärarna inte betonar detta fenomen starkare än vad som uttalats? Då Tham (2008), Bolton (2008) med flera påpekar att drama har ett viktigt syfte i att arbetet med det egna jaget borde fler förskollärare uppmärksamma denna rika fördel i arbetet med drama. Kan det vara så att informationen från forskare, som ska nå ut till verksamma pedagoger, faller mellan stolarna? Vi ifrågasätter inte förskollärarnas syn på att det motoriska arbetet med kroppen är viktigt i drama men det vi ställer oss frågande till är varför inte det själsliga arbetet uppmärksammas på samma höga nivå som det motoriska. Då Bolton (2008) menar att dramat har två roller i lärandet visar den ena rollen att barnet ska erbjudas drama som ett hjälpmedel för att nå lärandet i det kroppsliga men även att få erfara ett skapande som stimulerar det själsliga. Detta visar på vikten av att förskollärarna måste utöka sina erfarenheter av dessa arbetsmetoder för att kunna erbjuda barnen estetiken som en helhet i lärandet. När Skolverket (2005) menar att lärandet ska bestå av en varierande och berikande verksamhet ska detta bidra till att barnet finner glädje i att söka kunskap genom lek och skapande miljö vilket vi anser att förskollärarna bör eftersträva för att nå den helhet som Bolton (2008) beskriver.

## **6.2 Metoddiskussion**

En studies validitet ska enligt Svenning (2003) garanteras genom att fånga det som syftet avser ska mätas vilket även Trost (2005) styrker. Detta anser vi att vår studie uppfyller då vår metod är direkt kopplad till vårt syfte samt forskningsfrågor då vi hade för avsikt att beskriva hur förskollärare använder dans och drama för att främja barns lärande. Då det var deras intentioner vi ville nå ansåg vi att en kvalitativ intervju var den bästa metoden för detta och vi kan se att den uppfyllt studiens syfte. Dock kan vi reflektera över om studien hade gagnats av att kompletteras med exempelvis en observation då detta hade kunnat ge oss ett bredare perspektiv på hur berörda förskollärare arbetar i praktiken.

Den intervjuguide som utformades ska enligt Trost (2005) bestå av frågeområden hellre än specifika frågor vilket vår intervjuguide uppnådde kraven för. De frågeområden vi utformade anser vi nå det syfte och forskningsfrågor vi ville ha besvarade, däremot kan vi känna oss kritiska till oss som intervjuare då vi anser oss vara oerfarna på denna front. Här kan vi härleda att de följdfrågor som ställdes inte alltid var relevanta för studien samt att vi genom kroppsspråk och gester eventuellt gett våra intervjupersoner bekräftelse på att de gav oss de svar vi ville ha. En eventuell fara med vårt arbetssätt som två enskilda intervjuare kan vara att validiteten kan variera då vi som två olika personer talar, tänker och frågar på olika sätt. Däremot menar Trost att då det sker skilda intervjuer kan intervjuguiden variera men det innehåll som bearbetas måste vara jämförbart men inte identiskt. Därför anser vi att våra intervjuer är jämförbara då vi utgått från samma intervjuguide samt följdfrågor. Svenning (2003) menar att en studie kan äventyras genom många olika faktorer, bland annat genom frågornas konstruktion samt erfarenheten hos intervjuaren. Därför anser vi att vi har förberett oss på bästa möjliga sätt då vi på grund av vår oerfarenhet som intervjuare valde att genomföra provintervjuer med personer som inte skulle delta i studien. Detta för att som Trost (2005) påpekar få intervjuguiden i ryggmärgen och få övning i den speciella situation som uppstår under en intervju.

Att använda sig av bandspelare är enligt Svenning (2003) ett måste under en intervju men Trost (2005) anser att det är upp till var och en beroende på situationen och intervjupersonens önskan. Genom att använda oss av bandspelare kände vi att vi fick ett stöd då vi kunde återkoppla våra anteckningar med vad som egentligen sades på bandet, allt för att utesluta

egna tolkningar som inte innefattade någon sanning, men som Trost påpekar var ändå vårt eget minne den viktigaste hjälpen då han anser att inget annat hjälpmedel kan ersätta det intryck den egna personen får i en situation. Vidare menar vi att informationen som tillkom i efterhand när bandspelaren var avstängd är tillförlitlig då denna nedtecknades direkt efter den utförda intervjun när samtalet fortfarande var i färskt minne. Enligt vår tolkning till hur intervjupersonerna agerade samt utifrån de svar vi fick drar vi den slutsatsen att intervjupersonerna inte ansåg sig hämmade av att bli inspelade under intervjuerna. En etisk aspekt som uppstod under studiens gång var att en intervjuperson uttalade en åsikt som intervjuaren inte kunde sympatisera med, men som Trost påpekar behöver forskaren inte sympatisera med intervjupersonens åsikter men ska empatisera med dessa då det är intervjupersonens åsikter som ska fram i studien.

I vårt val av intervjupersoner ansåg vi att tid och resurser inte gav oss möjligheten att bredda antalet till fler än tre stycken. Det vi kan reflektera över är huruvida detta påverkade vårt material i den aspekten att vi i så fall hade fått mer data att arbeta med? Dock tror vi att fler intervjuer inte hade tillfört studien mer informationsmässigt, endast materialmässigt som resulterat i en mer tidskrävande process. En forskare ska enligt Svenning (2003) i sin studie välja att intervjua färre personer än flertalet, detta för att få möjlighet att intervjua dessa mer djupgående och noggrant. Detta styrker även Trost (2005) vilket var avgörande för de val vi gjorde i avgränsningen av urvalet.

Enligt Nyberg (2000) kan en av fördelarna med att utföra en studie tillsammans med någon vara att ett arbete kan delas upp så arbetsbördan på forskarna minskar men även att det kan underlätta att ha någon att bolla idéer med under analysarbetet. Detta såg vi som en fördel och använde oss av under studiens gång men vi kan i efterhand reflektera om vi genom denna uppdelning av arbete förlorade viktig information efter vägen. Arbetssättet passade oss bra och vi ser att vi har fått ut mycket av vårt samarbete men måste ändå ställa oss frågan om detta var det ultimata sättet att gå tillväga. Hade vi fått ett bättre helhetsperspektiv på materialet om vi bearbetat allting tillsammans, sida vid sida? Vi tog del av varandras arbeten och texter men kan viktig information ändå ha gått förlorad? Trots detta anser vi att vårt arbetssätt var det bästa efter den tidsplan vi hade till vårt förfogande. Vidare anser vi att då vi tillsammans analyserat resultatet av vår intervjustudie har fått fler perspektiv på det material vi förfogat över som därför på ett mångsidigt sätt bearbetats och lett fram till att svara på studiens syfte. Dock måste frågan ställas om vi som forskare tolkat materialet på rätt sätt då alla perspektiv av sanningen är individuella och den mänskliga faktorn inte kan bortses. Även tidsaspekten måste tas med i beräkningen men trots detta anser vi att utifrån den tidsplan vi satt upp för vår studie, hann vi få den distans vi behövde för att utföra den analys som arbetet krävde.

## **7. Slutord**

### **7.1 Lärdomar inför framtiden**

Genom vår studie hade vi den förhoppningen om att få en större medvetenhet om hur verksamma förskollärare arbetar med uttrycksformerna dans och drama. Detta ville vi nå för att som framtida förskollärare få en starkare grund till varför dessa ämnen är viktiga och inte i vanans makt fortsätta jobba på i det arbetssätt som alltid funnits på den förskola som vi kommer att vara verksamma i. Tack vare vår studie har vi fått en förståelse för hur komplex

Lpfö98 är som gör det möjligt att tolka den utifrån många olika perspektiv. Vi har även fått en större förståelse för hur svår situation förskollärare har ute i verksamheten då de ska inkludera alla de olika uttrycksformerna som ska främja barns lärande. Vårt uppdrag blir att erbjuda barnen alla estetiska och teoretiska uttrycksformer som Lpfö98 förespråkar och samtidigt se till varje enskilt barn för att kunna tillgodose barns bästa möjliga lärande. Detta måste vi sträva efter i framtiden men får inte glömma bort att förhålla oss kritiska till det arbetssätt vi väljer så verksamheten utvecklas vidare utifrån de barn vi har i verksamheten.

## **7.2 Fortsatt forskning**

En intressant fortsättning på vår forskning vore att genomföra en observation av de förskollärare som intervjuades för att synliggöra om ord omsätts till handling. Det skulle även vara intressant att utgå från barnens perspektiv eftersom vi funnit att deras val och åsikter har stor del i varför dans och drama förekommer inom förskolans verksamhet. Vidare har vi uppmärksammat att förskollärarna i studien ofta ställer dans och drama i förhållande till varandra, därför anser vi att det skulle vara intressant att studera hur dans och drama står i förhållande till andra estetiska ämnen såsom bild och musik.

## 8. Referenser

Aulin-Gråhamn, L. & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Rapporter om utbildning. Malmö Högskola. 9:2003.

Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Barnombudsmannen. <http://www.barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?pageid=6903> Hämtat den 20 november 2009

Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter – Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.

Berggren, J. (2004). Dansarens lärprocess. I E. Grönlund & A. Wigert (Red.), *Röster om danspedagogik* (pp.39-53 ). Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Bolton, G. (1986). Drama and theatre in education: a survey, A statement outlining the contemporary view of drama in education. In D. Davis. & C. Lawrence (Eds.), *Selected writings on drama in education* (pp.3-11) and (pp.12-17). London: Longman.

Bolton, G. (2008). *Drama för lärande och insikt: om dramapedagogik i teori och praktik* (Medarbetare Grünbaum, A och Sörmark, A). Göteborg: Daidalos

Bråten, I. (Red.). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Digerfeldt, G. (1990). *Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek*. Doktorsavhandling; Lunds universitet.

Erberth, B. & Rasmusson, V. (1991). *Undervisa i pedagogiskt drama*. Lund: Studentlitteratur.

Gedin, M & Sjöblom, Y. (1995). *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge*. Stockholm: Bonnier Utbildning.

Grönlund, E. (1994). *Barns känslor bearbetade i dans – Dansterapi för barn med tidiga störningar*. Akademisk avhandling; Stockholms Universitet.

Grönlund, E. (1996). *Dansterapi – Introduktion till en expressiv terapiform*. Stockholm: Natur och Kultur.

Grönlund, E & Wigert, A. (Red.). (2004). Röster om danspedagogik – några danspersonligheter intervjuas. *Röster om danspedagogik* (pp.17-37). Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Hagnell, V. (1983). *Barnteater – myter och meningar*. Malmö: Liberförlag.

- Hammar, S. (1977). *Dramatiskt skapande i förskolan- en handledning för förskollärare* (6:e rev. uppl.). Göteborg.
- Hendy, L. & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Illeris, K. (2007). *Lärande* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärrby, G. (1990). *De äldre förskolebarnen – inläring och utveckling*. Stockholm: Utbildningsförlaget, Socialstyrelsen.
- Liljegren, M. (2004). Härmtradition och danslärartradition. I E. Grönlund & A. Wigert (Red.), *Röster om danspedagogik* (pp.77-89 ). Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Lind, U. & Borhagen, K. (2000). *Perspektiv på Kultur för lust och lärande*. Rapport, Skolverket. Stockholm, Projektet Kultur för lust och lärande, Dnr 2001:59.
- Lindvåg, A. (1988). *Elsa Olenius och vår teater*. Doktorsavhandling framlagd vid Lunds universitet 1988. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan* (Forskningsrapport 95:12, Samhällsvetenskap). Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö98. (2006). *Läroplan för förskolan Lpfö98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo94. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nyberg, R. (2000). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar – med stöd av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B. Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer – kvalitet i förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Statens Kulturråd (2007) Kristina Gennerstedt, generaldirektör. Kulturrådets skriftserie 2007:8 *Kulturliv och skola – hinder och framgångsfaktorer för samverkan*. Stockholm.  
[http://www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2007/kulturliv\\_skola.pdf](http://www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2007/kulturliv_skola.pdf) Hämtad den 6 november 2009

Statens offentliga utredningar. SOU 1997:157. Barnomsorg och skolakommittén. *Att erövra ett lärande, ett läroplansförslag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Statens offentliga utredningar. SOU 2006:45. *Tänka framåt men göra nu, så stärker vi barnkulturen*. Kommittén Auktionsgruppen för barnkultur. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

<http://www.sweden.gov.se/sb/d/8420/a/62760> Hämtad den 6 november 2009

Sternudd, M-M. (2000). *Dramapedagogik som pedagogisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner*. Uppsala universitet.

<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:165574/FULLTEXT01> Hämtad den 17 november 2009

Sundin, B. (1982). *Barnen och de sköna konsterna – om estetiska verksamheter i förskolan*. Stockholm: Liber förlag/Allmänna förlaget.

Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik – i dynamisk balans?*. Stockholm; Mareld.

Svenning, C. (2003). *Metodboken*. Femte upplagan, Eslöv: Lorentz förlag.

Tham, A. (2008). *Den andra möjligheten – estetik och kultur i skolans lärande*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1960> Hämtad den 6 november 2009

Thavenius, J. (2002). *Den goda kulturen och det fria skapandet – Diskurser om "Kultur i skolan"*. Rapporter om utbildning. Malmö Högskola, 13:2002.

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

Ungdomsstyrelsen. *Arenor för alla en studie om ungas kultur- och fritidsvanor*. Ungdomsstyrelsens skrifter, 2005:01 Stockholm.

[http://www2.ungdomsstyrelsen.se/butiksadmin/showDoc/4028e5950412b735010412be329b0003/arenor\\_for\\_alla.pdf](http://www2.ungdomsstyrelsen.se/butiksadmin/showDoc/4028e5950412b735010412be329b0003/arenor_for_alla.pdf) Hämtad den 6 november 2009

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

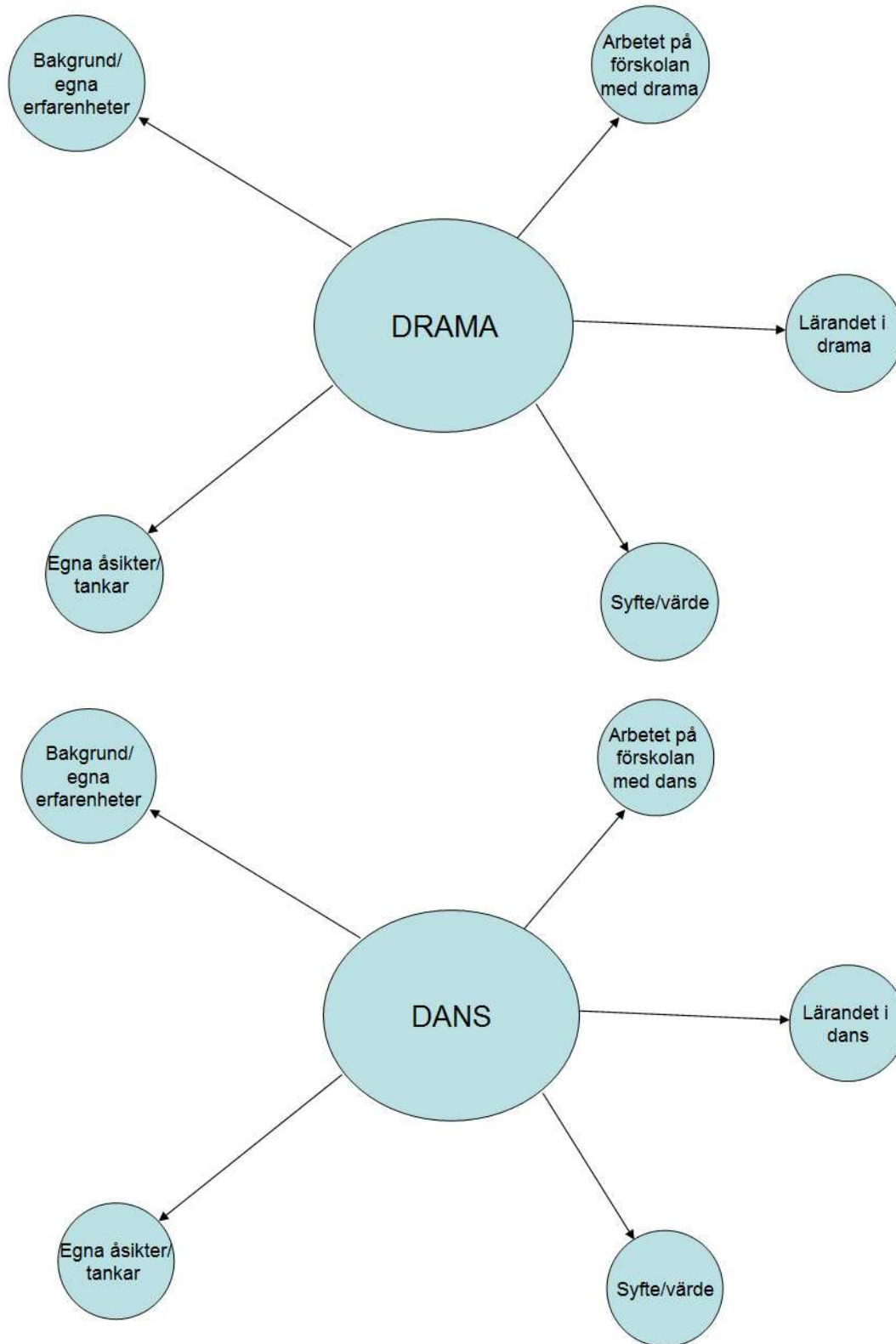
[http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_t\\_f\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf) Hämtad den 26 november 2009.

Vygotskij, L, S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2002). *Barns samlärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber distribution. Skolverket.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=778> Hämtad den 6 november 2009

## 9. Bilaga 1 - Intervjuguide



## 10. Bilaga 2 - Informationsbrev

Hej!

Under intervjun som vi kommer för att utföra v 49 vill vi förbereda er på följande;

- Eftersom vårt syfte är att få en förståelse för förskollärares åsikter kring dans och drama vill vi alltså nå fram till dina egna tankar kring dessa ämnen.
- Intervjun kommer att ta ungefär 40 min och med er tillåtelse vill vi även spela in detta på band för att kunna gå tillbaka och lyssna på vad som sades.
- Materialet från intervjun kommer endast att bearbetas av oss två samt att i rapporten kommer vi inte på något sätt utelägna vare sig er eller er förskola.
- Vi vill även fråga om det går för sig att vi i efterhand kontaktar er via exempelvis telefon angående eventuella följdfrågor.

Vi kommer även att klargöra ytterligare kring intervjun när vi träffas.

Med vänliga hälsningar Kathleen Lind och Annette Hällgren