

**Yvonne Lindh**

**Förskoleateljén som plats  
och som arena för estetiska  
lärprocesser**





## Yvonne Lindh

Förskollärarexamen, 1982, Förskoleseminariet/Lärarhögskolan i Gävle.

Magisterexamen i Bildpedagogik , 2005, Konstfack, Stockholm.

Forskarstuderande vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier i Vasa, Åbo Akademi, 2010–2022.

Yvonne Lindh har arbetat som universitetsadjunkt i bildpedagogik vid Högskolan i Gävle sedan 2007.

Åbo Akademis förlag  
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland  
Tfn +358 (0)2 215 4793  
E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

Försäljning och distribution:  
Åbo Akademis bibliotek  
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland  
Tfn +358 (0)2 -215 4190  
E-post: [publikationer@abo.fi](mailto:publikationer@abo.fi)

# FÖRSKOLEATELJÉN SOM PLATS OCH SOM ARENA FÖR ESTETISKA LÄRPROCESSER





# Förskoleateljén som plats och som arena för estetiska lärprocesser

Yvonne Lindh

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press  
Åbo, Finland, 2022

### **CIP Cataloguing in Publication**

**Lindh, Yvonne.**

Förskoleateljén som plats och som arena  
för estetiska lärprocesser / Yvonne Lindh. -

Åbo, Finland : Åbo Akademis förlag, 2022.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-952-389-011-4

ISBN 978-952-389-011-4

ISBN 978-952-389-012-1 (digital)

Painosalama Oy

Åbo 2022

## Förord

Arbetet med denna avhandling har inneburit en lång resa på många olika sätt. Jag har rest fysiskt mellan Sverige och Finland fyra gånger per termin initialt under några år för att delta i kurser och seminarier. Det har varit berikande och intressant att se och uppleva att trots att vi talar samma språk så finns skillnader mellan den svenska och den finlandssvenska kulturen. Kanske framför allt i tonen och samtalen på forskarseminarierna där diskutandens genomgång avsågs vara en hjälp för doktoranden och inte fokuserad på att kritisera arbetet. Jag tänker tillbaka på de vänner och doktorandkolleger som fanns med under den tiden, ingen nämnd ingen glömd, kvällarna på Ernst eller på August, viktiga pedagogiska diskussioner och glada skratt. Den tiden finns för evigt inetsat i mitt minne som en lärorik resa i forskningens grunder som vi företog tillsammans.

Resan med avhandlingen tog många år. Mycket annat kom emellan och tog tid och plats. Att vara det vi ibland kallar "fritidsforskare", vilket jag varit större delen av tiden, tar på krafterna och ger en inga fördelar vad gäller tid och ork. Det ska bara gå ändå och det har det gjort mycket tack vare att jag till slut fick två handledare som verkligen tog sig an mitt arbete, Ann-Katrin Svensson och Jari Ristiniemi, i en ovanligt lyckad kombination som har betytt allt för mitt strävande med text och innehåll. Jag kan inte nog mycket tacka er, ni har varit ett ljus i det mörker som ofta lade sig omkring mig när tid och kraft inte räckte till. Under arbetet med texten var David Carlsson, som också då var doktorand, en ovärderlig samtalspartner om framför allt den etnografiska metoden. Eva Hallgren, som när hon skrev på sitt dramapedagogiska arbete, var den jag kunde vända mig till när jag fastnade i något begrepp eller formulering, och hon kunde göra detsamma. Vi förstod varandra och det estetiska fältet så väl och tillsammans blev vi smartare! Tack alla ni kolleger på Högskolan i Gävle, främst min egen ämnesgrupp i bildpedagogik, som följt mitt arbete och hejat på men också varit samtalspartner kring pedagogiska och didaktiska frågor och krumbukter. Tack även till Lena Westerman Annerborn som så noggrant granskat min engelska summary. Till sist ett tack till min älskade lilla familj, Jens och Senja, för att ni alltid trott på mig och mitt arbete. Alla våra konstpedagogiska diskussioner Senja, när du som ung konstpedagog och projektledare letade dig fram på fältet har styrkt mig och gett mig nya infallsvinklar. Snart ska vi skriva den där konstpedagogiska boken vi påbörjat! Jens, min älskade livskamrat, som alltid tagit hand om mig när jag uttröttad

slängt mig i soffan och pustat, satt ett glas gott rödvin i handen på mig och lagat en himmelskt god middag till oss, men som också läst min text emellanåt och haft synpunkter från en annan vinkel än den bildpedagogiska. Utan ert stöttande kära familj hade denna studie inte varit genomförbar.

Gävle januari 2022

Yvonne Lindh



# Abstract

The aim of the study is to identify how art education in ateliers in preschools in Sweden is framed and implemented. The preschools - ateliers in Reggio Emilia are role models for preschools in Sweden though some key differences exist. The focus of the research consists of three parts: the stage and introduction of aesthetic learning processes through activity and with chosen materials by the teacher, the work and strategies by the children responding to the teacher's intention and if the content and layout of the ateliers is important to the creative works in the rooms. The intention is to illustrate the complexity of creative activities in the ateliers with the help of the three factors above.

The focus of the theoretical framework in this study is based on the central concepts like preschool atelier, processes of aesthetic learning, power configuration, language and child perspective. The empirics is collected with the help of video-camera and ethnographic research in seven ateliers located in five preschools. Several instruments of analyses are used in this study: for the role of the teacher - *Interactive process-pointed perspective* or *perspective of conservation*, for the children - *about, in, with, through the arts*, for the ateliers - *communicative and/or controlling arenas, the room of relations and four aspects of heterotopic rooms*.

The results show that teacher's use both perspectives by turns, sometimes in the same activity sometimes in separate activities. Almost every teacher in the study adopts a child-perspective in which they are listening to the children and provides the opportunity of creative works. In activities planned by the teacher they practice different ways of control, from substantial steering to more freely guiding. Learning *about, in, with, through the arts* can be identified in the activities with different results. On some occasions the children leave the room or they have their own strategies considering the activity. In other occasions their processes and ideas show and become the source to inspiration, support and communication with other children.

*Communication* and *control* can be found in activities stages by teachers in all ateliers. The children's accessibility to the material depends on the teachers control of it and the relation between the atelier and the children depends on the accessibility to the room. This shows how the view of the competent child both varies and is missing in the teachers' approach.

**Keywords:** preschool-ateriers, processes of aesthetic learning, power configuration, language, child perspective



# Abstrakt

Det övergripande syftet i avhandlingen är att identifiera hur skapande bildverksamhet formas och genomförs i några utvalda förskoleateljéer i Sverige. Den svenska förskoleateljén är starkt inspirerad av och förknippad med ateljéerna i Reggio Emilias förskolor, men vissa centrala skillnader finns. Forskningens fokus består av tre delar: hur lärare introducerar och iscensätter estetiska lärprocesser genom materialval och uppgifter, hur barnens arbeten och strategier svarar mot lärarens intentioner samt om rummets utformning och innehåll har betydelse för det skapande arbete som undersöks. Med hjälp av dessa tre faktorer ämnar jag att belysa en samlad bild av skapande bildarbete i förskoleateljéer.

Fokus i det teoretiska ramverket ligger på de centrala begreppen förskoleateljé, estetiska lärprocesser, maktförhållanden, språk och barnperspektiv. Detta undersöks i sju ateljéer förlagda på fem förskolor med hjälp av etnografiska fältstudier där det empiriska materialet samlades in med hjälp av videofilmning och fältanteckningar. För analys av materialet användes flera analysverktyg. För lärarrollen användes *interagerande processinriktat perspektiv* eller *förmyndarperspektiv* och för barnens agerande användes begreppen *i, om, med, genom* konsten. För analys av förskoleateljéerna användes *kommunikativa* och/eller *auktoritära kontrollerande arenor*, fyra *heterotopiska* grundbegrepp samt det *relationella* rummet.

Resultaten visar att lärarna antar båda perspektiven växelvis i samma aktivitet eller vid skilda aktiviteter. Så gott som alla lärarna i studien antar ett lyssnande barnperspektiv vid de flesta tillfällena och ger barnen möjlighet till skapande arbete. Vid planerade aktiviteter tillämpar lärarna alltifrån påtaglig styrning till friare guidning. De fyra lärandebegreppen i estetisk verksamhet, lärande *om, i, med* och *genom* konsten, identifieras i aktiviteterna med skilda resultat. Vid några tillfällen lämnar barnen aktiviteten eller tar egna beslut gällande aktivitetens upplägg. I andra aktiviteter blir barnens processer och idéer tydliga och de inspireras av varandra, stödjer varandra och kommunicerar upptäckter till varandra. Kommunikation och kontroll kan spåras i alla ateljéer där aktiviteter iscensätts av lärare. Tillgängligheten till material för barnen varierar beroende på lärarens kontroll och relationen mellan barnen, och rummen varierar beroende på vilken tillgång barnen har till rummen. Detta visar hur synen på det kompetenta barnet både varierar och saknas i lärarnas förhållningssätt.

*Nyckelord:* Förskoleateljéer, estetiska lärprocesser, maktpositioner, språk, barnperspektiv



# Innehållsförteckning

<b>Kapitel 1. Inledning .....</b>	<b>15</b>
1.1 Förskoleateljéns historia .....	17
1.2 Ateljén kommer till Sverige .....	19
1.3 Ateljeristapedagogen.....	21
1.4 Centrala begrepp i studien.....	23
1.5 Problemformulering, syfte och frågeställningar .....	25
1.6 Avhandlingens disposition.....	26
<b>Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter.....</b>	<b>27</b>
2.1 Sociokulturellt perspektiv.....	27
2.1.1 Interaktion och kommunikation.....	28
2.2 Barnperspektiv .....	29
2.2.1 Barnperspektiv, barns perspektiv och maktförhållanden .....	29
2.3 Maktperspektiv på lärarrollen.....	32
2.4 Lärande om, i, med och genom konsten .....	33
2.5 Förskoleateljén som kommunikativ arena.....	34
2.6 Sammanfattning .....	35
<b>Kapitel 3. Perspektiv på estetiska lärprocesser och förskoleateljéns miljö och utformning .....</b>	<b>37</b>
3.1 Tidigare forskning rörande estetisk bildverksamhet i förskolan .....	37
3.2 Estetiska lärprocesser .....	40
3.3 Bildpedagogisk tillbakablick .....	47
3.4 Förskoleateljéns utformning och design.....	50
3.4.1 Relationella rum .....	50
3.4.2 Pedagogiska rum .....	51
3.4.3 Annorlunda rum .....	52
3.5 Sammanfattning .....	53
<b>Kapitel 4. Metod.....</b>	<b>55</b>
4.1 Metodologiska val .....	55
4.2 Urval och tillgång till fältet.....	56
4.3 Förskolor i undersökningen.....	57
4.3.1 Pilotstudie, tre förskolor .....	57
4.3.2 Beskrivning av valda förskolor.....	57
4.3.3 Förskolan Paletten.....	57
4.3.4 Förskolan Violén.....	58
4.3.5 Förskolan Strandbacken .....	58
4.3.6 Förskolan Orkestern.....	59

4.3.7 Förskolan Fjärilen .....	60
4.4 Att ta plats på fältet.....	61
4.5 Att vara observatör.....	61
4.6 Forskaren i rummet.....	62
4.7 Datainsamling med hjälp av videokamera.....	63
4.8 Fältanteckningar .....	64
4.9 Bearbetning och analys av data.....	65
4.10 Etiska aspekter.....	69
4.11 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	70
4.12 Sammanfattning .....	71
<b>Kapitel 5. Beskrivning av det empiriska materialet.....</b>	<b>72</b>
5.1 Måleri.....	72
5.1.1 Måleri med pipett .....	72
5.1.2. Sagan om vanten.....	73
5.1.3 Petter och hans fyra getter .....	75
5.1.4 Blanda färger .....	76
5.1.5 Måleri med sockerlösning.....	77
5.2 Silkespapper och lim .....	78
5.3 Piratprojekt.....	79
5.4 Interaktion med play-doh .....	81
5.5 Lera.....	82
5.5.1 Utforskande av slicker.....	82
5.5.2 Gestaltande av en egen saga.....	85
5.6 Fotografera och teckna .....	86
<b>Kapitel 6. Lärares iscensättande av estetiska processer och lärsituationer .....</b>	<b>89</b>
6.1 Övervakare i en ordergivande praktik .....	89
6.2 Lärares delaktighet och samverkan.....	92
6.3 Processinriktat samspel – lärare och barn .....	93
6.4 Interagerande professionskunskap.....	95
6.5 Lärares förhållningssätt i öppna ateljéer .....	95
6.6 Sammanfattning.....	97
<b>Kapitel 7. Barnens estetiska lärprocesser i ateljéarbetet .....</b>	<b>98</b>
7.1 Begränsningar i en ordergivande praktik.....	99
7.2 Interaktion och eget utforskande i ett estetiskt lärande.....	101
7.3 Processinriktat samspel.....	102
7.4 Interaktion i ett nyfiket sökande med hjälp av fotografi.....	105
7.5 Interaktion och problemlösning i öppna ateljéer .....	106
7.6 Sammanfattning.....	108

<b>Kapitel 8. Förskoleateljéernas utformning och miljö som stödjande funktion i de skapande processerna .....</b>	<b>109</b>
8.1 Beskrivning av förskolornas ateljéer .....	109
8.1.1 Förskolan Fjärilen .....	109
8.1.2 Förskolan Orkestern .....	111
8.1.3 Förskolan Paletten .....	113
8.1.4 Förskolan Strandbacken .....	114
8.1.5 Förskolan Violen .....	116
8.2 Ateljéernas betydelse för barnens estetiska lärprocesser .....	117
8.2.1 Det relationella rummet .....	117
8.2.2 Det pedagogiska rummet .....	118
8.2.3 Det annorlunda/heterotopiska rummet .....	119
8.3 En estetisk, praktisk och stödjande miljö och/eller ett utmanande och experimentellt rum .....	121
8.4 Sammanfattning .....	123
<b>Kapitel 9. Diskussion .....</b>	<b>125</b>
9.1 Metodologisk reflektion .....	125
9.2 Förskoleateljén – ett rum där lärare och barn samverkar i processinriktade aktiviteter .....	128
9.2.1 Lärarens betydelse för iscensättande av estetiska lärprocesser .....	128
9.2.2 Ateljén: lärare, barn, rum – interaktion, aktivitet, artefakter, utvecklingshopp och kreativitet .....	132
9.2.3 Ateljéns betydelse för estetiska lärprocesser .....	133
9.2.4 Ateljéristaprofessionens möjligheter .....	134
9.2.5 Estetiska lärprocesser .....	135
9.2.6 Estetiska lärprocesser – ett konstnärligt flöde .....	136
9.3 Fortsatt forskning .....	138
<b>Summary .....</b>	<b>141</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>148</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>152</b>
Bilaga 1. Samtycke lärare .....	152
Bilaga 2. Samtycke vårdnadshavare .....	153





## Kapitel 1. Inledning

*Två pojkar sitter vid ett runt bord i en liten ateljé på en förskola på 2000-talet. Tim är fyra år och Filip fem. På bordet finns stora mängder lera och en burk med lerslicker. De arbetar tillsammans med ateljeristan Vera. Tidigare var det flera barn vid bordet, men de har tröttnat och gått från ateljén, kvar är Tim och Filip som provar sig fram med leran. Dagens experimenterande utgår från lerslickret, barnen har fått veta att det används som lim när man ska bygga saker i lera. Tim tar upp slicker med sina händer, han tycker det är skönt att klämma på slicker, säger han. Han visar sina leriga händer för Vera. "Kolla vilka kladdiga fingrar". Han fortsätter att lägga slicker på en klump av lera, han använder sig av en modelleringspinne. När han säger att han behöver mer slicker svarar Vera att han får ta så mycket han behöver. Han fortsätter då att bre slicker på leran. "Det här ser ut som kräm" säger Tim. När ingen svarar frågar han "Visst ser det ut som kräm?" Filip är alltför upptagen med sitt utforskande av leran för att ta någon notis om Tims fråga, han har kavlat ut en bit som han trycker hål i med hjälp av kaveln. Ateljeristan Vera är upptagen med att fotografera Filips arbete. Tim ger inte upp. Återigen visar han upp för Vera att han har slicker på fingrarna – "här är slickis" säger han. Men så upptäcker han något, om man känner på slickret så låter det! Han meddelar Vera det, hon svarar "gör det?" men undrar sedan om Tim vill flytta sig närmare burken med slickret. Det vill han inte. Lite senare demonstrerar han ljudet för Vera genom att dra tummen ur den slickrade leran så det bildas ett pluppande, knäppande ljud. Nu hör Vera, hon kommenterar det med att det knäpper lite. Så här säger Tim, och gör ett klickande ljud med munnen och tungan.*

Detta är en berättelse om skapande verksamhet, en aktivitet i en förskoleateljé i Sverige. Tim hittar alldeles av sig själv ett ljud i leran med hjälp av lerslickret han undersöker. Materialet inspirerar honom och lockar till upptäckter i hans utforskande av leran och slickret. Läraren Vera uppmärksammar inte när Tim visar henne att leran är som kräm, hon är upptagen med att dokumentera, men när Tim hittar ljudet lyssnar hon till honom. Som förskollärare och bildpedagog känner jag igen mig i exemplet från förskoleateljén, många är de upptäckter jag gjort tillsammans med barnen med olika sorts material i flertalet ateljéer, men även varit med när barnen själva hittat något spännande, erövat en teknik eller ett material, som i Tims fall upptäckten att lerslickret innehåller ett ljud. Många gånger har jag förmodligen också missat barns upptäckter då jag varit fokuserad på annat eller andra barn.

Denna studie fokuserar på bildarbetet i förskolan, närmare bestämt det arbete som sker i förskolans ateljé. Inom Reggio Emilias pedagogiska filosofi, som beskrivs i kapitel 1.1, talas det om de 100 språken som barnen borde få tillgång

till. Istället, menar pedagogerna, berövas barnen de allra flesta sätt att uttrycka sig på då fokus ofta ligger på det talade och skrivna ordet. I estetiska lärprocesser finns många varierade sätt att uttrycka sig på då de estetiska ämnena erbjuder alternativa kommunikationsmöjligheter. Med titeln på avhandlingen, *Förskoleateljén som plats och som arena för estetiska lärprocesser*, vill jag belysa ateljén som ett fysiskt rum, en särskild plats, men även som en arena där många händelser tar plats, där flertalet möjligheter till skapande arbete finns och där 100 språk kan få möjlighet att utvecklas. Begreppet arena står för en multifunktionell funktion. Motivet med denna avhandling är att belysa viktigheten av estetiska lärprocesser i ateljén för barnen på deras villkor.

Förskolan som forskningsområde har expanderat under de senaste decennierna och tagit plats i den pedagogiska forskningen. Avhandlingar som rör små barn, bild och det estetiska fältet har skrivits av bland annat Löfstedt (2001), Lind (2010), Häikiö (2007), Ånggård (2005), Carlsen (2015) och Magnusson (2017). På 1990-talet kom Bendroth Karlssons (1996) undersökning av bildskapande verksamhet i förskolan där hon undersökte den pedagogiska processen i skapande arbete utifrån ett lärarperspektiv med hjälp av begreppen styrning och guidning. Häikiö (2007) och Carlsen (2015) grundar sina undersökningar på förskolor som är Reggio Emiliainspirerade och utgår från denna pedagogiska filosofi i sin bakgrund. Denna undersökning fokuserar på bildarbetet i förskoleateljén och har inte som avsikt att föra fram en speciell pedagogisk tanke eftersom de förskolor som studeras har skilda pedagogiska inriktningar. Lärarna i denna studie har syften och till viss del förväntade resultat med sina planerade verksamheter till skillnad från lärarna i Reggio Emilia som arbetar som medforskande och stöttande lärare där barnens idéer och hypoteser både startar arbetet och leder det framåt. Malaguzzi beskrev läraren som:

ibland är regissör, ibland manusförfattare, ibland ridå och fond och ibland sufflör. En lärare som är både mild och sträng, som är ljussättare, som fördelar färger och till och med är publik – åskådaren som betraktar, klappar händerna ibland eller förblir tyst, fylld av känslor, som ibland bedömer skeptiskt och vid andra tillfällen applåderar med entusiasm. (Lärarhögskolan i Stockholm Harvard Project Zero Reggio Children, 2006, s. 89)

En orsak till skillnaderna kan vara att svenska lärare i förskolan har en styrande läroplan med nationella mål att förhålla sig till. Det finns en liknande läroplan i Italien men i Reggio Emilia har kommunfullmäktige fastställt en arbetsinriktning för förskolorna med utgångspunkt i ett projektrinriktat arbetssätt som kontrasterar ämnesinriktat arbetssätt (Smidt, 2014).

Avhandlingen har sin utgångspunkt i fältet pedagogik och förskolans verksamhet och har fokus på det estetiska fältet vilket är i behov av forskningsinriktade aktioner. Med hjälp av etnografisk metod undersöks här det skapande bildarbetet på plats i den svenska förskoleateljén och fokus ligger på triangulering av lärares, barns och rummets betydelse. Med denna undersökning vill jag bidra med en inblick i de skapande bildaktiviteter som genomförs i förskoleateljéerna och jag har som intention att bidra med kunskap om ateljén som fenomen i svenska förskolor.

Centrala begrepp som studeras är: ateljé, estetiska lärprocesser, makt, språk och barnperspektiv. Ateljén för att det är den plats där empirin samlas in. Skapande arbete kan utföras i andra rum på förskolan, vilket ofta sker, men här fokuseras på ateljén och arbetet där. Estetiska lärprocesser är de processer som förhoppningsvis försiggår i ateljén och de lärprocesser som identifieras i det empiriska materialet. Maktaspekten rör förhållandet lärare–barn och finns naturligt i förskolevärlden där vuxna är högst i rang. De många språken, uttrycken, som ateljén kan generera kan också ge möjlighet till kommunikation utöver det talade eller skrivna ordet. Vuxnas barnperspektiv, med vilket avses att ta hänsyn till barns egna perspektiv, blir en viktig aspekt i ateljéarbetet, det vill säga att iscensätta och introducera aktiviteter som inspirerar barn och inte skapas för den vuxnes egen bekvämlighet. Avhandlingen inleds med en beskrivning av förskoleateljéns födelse i norra Italien och dess historia fram till idag i Sverige, vilket följs av en översikt av utbildning och verksamhet inom bild- och ateljeristapedagogik samt en beskrivning av de centrala begreppen. Kapitlet avslutas med studiens problemformulering, syfte och frågeställningar.

## 1.1 Förskoleateljéns historia

Regionen Emilia Romagna i norra Italien kallas "Italiens röda bälte" eftersom det organiserade motståndet mot den tyska ockupationen, och mot den italienska fascismen var som störst där under fascisttiden och andra världskriget. Här gjorde partisanerna aktivt motstånd och hade folket med sig. Att införa demokrati och kämpa för människors lika värde blev essentiellt för människorna i distriktet efter världskrigets slut. Barnen räknades som fullvärdiga medborgare, och deras utbildning och rättigheter var nödvändiga komponenter i den nya demokratiska värld man skulle bygga tillsammans (Hall et al., 2010). För regionen och för förskolorna i Reggio Emilia är demokrati något konkret och genuint och inte bara ett ord i en läroplan. Dahlberg, Moss och Pence (2013) menar att en lydig medborgare är en farlig medborgare, men genom att ha ett förskolesystem som värdesätter barnens perspektiv och rättigheter skapas mänskliga, pluralistiska och visionära människor, vilket förskolornas postmoderna förhållningssätt till pedagogiken grundar sig på enligt författarna.

Historien om den pedagogiska filosofin även kallad Reggio Emilia-filosofin börjar i staden Reggio Emilia, direkt efter andra världskrigets slut. Trötta på krig och på fascisterna och kyrkan som ställde sig på fascisternas sida i kriget, tog i första hand kvinnorna i Reggio Emilia upp kampen för egna förskolor som skulle verka i en socialistisk kommunistisk anda. Man ville ta makten över utbildningen som tidigare varit kyrkans angelägenhet. Den första kooperativa förskolan byggdes upp av återvunnet material, bland annat tegelstenar från krigsskadade byggnader. För att finansiera bygget av skolan såldes övergivna tyska fordon och hästar. Familjer arbetade ideellt på kvällar och helger och de som inte arbetade på bygget levererade mat till arbetarna. Marken skänktes av en lokal bonde, byggandet av skolan var således allas angelägenhet. Skolan fick namnet "XXV Aprile" till minne av den 25 april när de allierade befriade regionen från tyskarna. Loris Malaguzzi<sup>1</sup>, utbildad folkskollärare som också läst psykologi, sökte kontakt med dessa "nybyggare" som han hört talas om. På uppmaning av dem började han arbeta som barnens lärare (Hall et al., 2010; Smidt, 2014). Från år 1958 fram till sin pensionering 1985 var Malaguzzi förskolechef i Reggio Emilia. Efter pensioneringen var han aktiv förespråkare för filosofin ända fram till sin död 1994 (Smidt, 2014). Hans namn är idag välkänt och aktat över hela världen och hans engagemang för förskolorna i Reggio Emilia verkade vara ousinligt. Dikten "Ett barn har hundra språk" (I cento linguaggi dei bambini) som Malaguzzi skrev ses som ett signum för Reggio Emilia-filosofin och finns med i oändligt många böcker, uppsatser, artiklar, reportage och texter som skrivits om de norditalienska förskolorna.<sup>2</sup> De 100 språken kan sägas vara en metafor för multimodala uttryck där bland annat verbala, kroppsliga, estetiska och musikaliska språk berikar barns möjlighet att uttrycka sig efter egen förmåga och eget intresse. Vecchi (2014) talar om poetiska språk och vikten av att uppmärksamma fantasin vilka också Lilja (2011) menar är kommunikativa hjälpmedel. Hall et al. (2010) beskriver utvecklingen av filosofin som (...) "rooted in a particular time and place." De menar att de politiska krafterna och maktkampen mellan fascismen och socialismen är av fundamental betydelse för filosofins uppkomst och progression. De föräldrar som byggde den första förskolan ville bygga en sekulär förskola för att slippa kyrkans makt över och monopol på undervisningen. Det essentiella i Reggio Emilia-filosofin (Hall et al., 2010) är synen på barnen med speciella rättigheter och som kompetenta medborgare med behov av en undervisning baserad på upptäckter och erfarenheter av många olika slag.

---

<sup>1</sup> 1920–1994 italiensk folkskollärare och psykolog, grundare av den pedagogiska filosofi som kallas Reggio Emilia efter staden med samma namn

<sup>2</sup> Vid en sökning på internet på "ett barn har hundra språk" fås ca 2 100 000 träffar

I den norditalienska staden Reggio nell'Emilias kommunala förskola Robinson etablerades den första ateljén 1963. Ateljéns skapande verksamhet skulle dels stå i motsats till ett traditionellt lärande vilket man ansåg baserades på text och enfaldiga ritualer, dels vara ett instrumentellt verktyg för estetiska lärprocesser (Carlsen, 2015; Gandini, Hill, Cadwell & Schwall, 2005). I alla förskolor för barn mellan tre och sex år fanns ateljéer. År 1970 startades förskolor för barn under tre år där ateljéns verksamhet ansågs lika viktig som för de äldre barnen. Ett utbyte av kompetenser mellan alla förskolor möjliggjorde bra verksamhet i ateljén (Vecchi, 2014). Gandini (2005) menade att ateljéns tillblivelse var nödvändig för att stödja och förstärka pedagogernas status. Loris Malaguzzi ansåg att ateljén borde fungera som "a subversive eruption" det vill säga en omstörtande och radikal plats (Hall et al., 2010, s.46).

Ateljéns miljö och material bör ordnas estetiskt och praktiskt, vilket gör det möjligt för barnen att själva ta för sig av materialet och ger pedagogerna möjlighet att initiera vägar mot nya upptäckter och utmaningar. Malaguzzi (i Wallin, 1986) talade om lusten till lärande som en form av energi där leken och fabulerandet tillsammans med rytmik, igenkännande, symbolik och rumslig lust skapar en estetisk lust. Alla sinnen används då vuxnas och barns kompetens samverkar. I de norditalienska ateljéerna arbetar ateljeristor som är högskoleutbildade konstnärer med speciell kompetens i visuella språk. Den pedagogiska kompetensen erhålls med hjälp av handledning då ateljeristan har ett nära samarbete med övriga pedagoger på förskolan. Ateljeristan förväntas förutom stödja också observera och dokumentera barnens kreativa inlärningsprocesser, det vill säga deras estetiska lärprocesser (Ceppi & Zini, 1998).

## 1.2 Ateljén kommer till Sverige

År 1981 ställde Moderna Museet i Stockholm ut verk skapade av förskolebarn från den norditalienska staden Reggio nell'Emilia. Utställningen hette "Ett barn har 100 språk. Om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien" (Wallin et al., 1981). Begreppet förskoleateljé var nytt för många på förskolefältet. De norditalienska förskoleateljéernas arbeten presenterade ett arbetssätt och en barnsyn enligt vilka barnens kompetens och skapande arbete togs på fullaste allvar av de italienska lärarna och ateljeristorna men också av Moderna museet i Stockholm när de ställde ut barnens projektarbeten. Fem år senare visade museet ytterligare en utställning kallad "Mer om hundra språk" om verksamheten i Reggio Emilia vilket tyder på ett starkt framväxande intresse för den pedagogiska filosofin verksamheten företrädde. Den svenska förskoleateljén uppstod efter utställningarna på Moderna Museet, tidigare hade rummet, om det fanns på förskolan, kallats målarrum. I dag finns antagligen

ateljéer i de flesta förskolor i Sverige, men förmodligen existerar målarrummen fortfarande parallellt med ateljéerna. Det kan finnas stor variation på hur ateljén används, på dess storlek och design samt vilken tillgång barnen har till rummet. Det varierar troligtvis också på hur pass öppen verksamheten är och om den används dagligen eller inte.

Det är de sedermera kommunala förskolorna i Reggio-området pedagogiska filosofi som idag är en stark förebild för en stor del av förskoleverksamheten i Sverige. Många svenska förskolor presenterar sig som Reggio Emilia-förskolor eller Reggio Emilia-inspirerade förskolor. Från allra första början var det mest symboler som färgade vattenflaskor i fönstret, stafflier för barnen, prismet och annan utsmyckning som skulle visa att förskolan hade en Reggio Emilia-inriktning eller var inspirerad av den pedagogiska filosofin.

Blir det Reggio Emilia-inspirert arbeid i barnehagen fordi et rom kalles atelier? Det fysiske miljøet i barnehagene i Reggio Emilia, som historisk sett er markant annerledes enn i norsk barnehagetradisjon (Carlsen & Samuelsen, 1988, s. 58–67), inspirerer ofte til endringer og innføring av det som kan kalles fysiske markører med assosiasjon til Reggio Emilia, eksempelvis mange speil, flasker med farget vann i vindushyller eller farget plast på vinduer. På hvilke måter disse markørene er i bruk som integrerte deler i barns lek, eller om de kan betraktes som rene dekorelementer i et miljø, må undersøkes nærmere for å kunne si om de inngår i en pedagogisk sammenheng som er forankret i filosofien fra Reggio Emilia (Carlsen 2015, s. 17).

Carlsen (ibid) ser samma problematik i de norska förskolorna och gon frågar sig om de vackra produkterna, eller markörer som hon benämner dem, har någon betydelse för barnens lek eller det skapande arbetet. Carlsen undersöker hur ämnet bild och form i den norska förskolan möter och inspireras av Reggio Emilias ateljékultur. Sverige har liksom Norge numera en tät kommunikation och ett nära samarbete med förskolorna i Norditalien. År 1992 bildades Reggio Emilia Institutet i Stockholm.

The *atelier* had to be a place for researching motivations and theories of children from scribbles on up, a place for exploring variations in tools, techniques, and materials with which to work. It had to be a place favoring children's logical and creative itineraries, a place for becoming familiar with similarities and differences of verbal and nonverbal languages. The *atelier* had to emerge as both the subject and the intermediary of a multifaceted practice; it had to provoke specific and interconnected events, making it possible to transfer new knowledge acquired about form and content in the daily educational experience. (Gandini et al., 2005, s. 7)

Gandini beskriver förskoleateljén som ett komplext verktyg för pedagogerna för att förstå barns estetiska lärprocesser genom att tillsammans med barnen bland annat undersöka olika material och teknikers möjligheter, språkliga likheter och olikheter samt gynna deras kreativa och logiska processer. Ateljén utgör en händelserik och radikal plats vilket också Barsotti (1997) uttrycker när hon menar att ateljén, förutom att hjälpa pedagogerna att förstå barnens processer och barnens utforskande av material och teknik, därtill "har en viktig, provocerande och omtumlande effekt på gammalmodiga undervisningsidéer" (ibid, s. 34). Ateljén skulle kunna ha en provokativ effekt på inarbetade verksamhetsidéer vilket i bästa fall leder till förändring av synen på förskolepedagogik. Ateljén beskrivs av flera författare som ett laboratorium där experiment och processer är nödvändiga för ett utforskande av det estetiska. Malaguzzi var av den övertygelsen att förskolorna behövde en ateljerista som komplicerade vardagen (Carlsen, 2015). Schwall (2005) menar att barn och vuxna tillsammans skapar mening och förståelse i ett multisinnligt rum där hjärna, händer, fantasi och sinnen interagerar. Rummet förnyas ständigt genom dessa interaktioner då de förhoppningsvis leder till nya upptäckter och nya vägar att prova sig fram på. När Häikkiö (2007) refererar till ateljeer i Bassa Reggiana, där hon observerat och dokumenterat förskolemiljöerna, talar hon likt Schwall om det multisensoriska rummet där sinnen stimuleras och hela kroppen används som verktyg.

### 1.3 Ateljeristapedagogen

Förskolläraryrket i Sverige innehåller till viss del estetiska ämnen, vilket kan skilja i högskolepoäng och upplägg mellan lärosäten. För att vidareutbilda sig eller kompetensutvecklas finns fristående kurser hos statliga och privata aktörer att tillgå. Bildpedagogik, bilddidaktik eller bild finns att söka på flertalet lärosäten. Flera av dem har kurser i bild inom Läraryftet riktat mot grundlärare. Fortbildning till ateljerista finns på några få lärosäten samt hos Reggio Emilia-institutet i Stockholm, som är en privat aktör. Hur och när någon får titulera sig bildpedagog och/eller ateljerista varierar förmodligen i Sveriges kommuner men även på förskolorna. Många arbetar som ateljerista eller bildpedagog utan att ha en specifik tjänst med egen passande befattningsbeskrivning. Ateljeristan förknippas i första hand med Reggio Emilia-filosofin och förskolan, medan bildpedagogen vanligtvis kopplas till grundskolan och gymnasieskolan utan någon speciell filosofisk inriktning.

Den norditalienska ateljeristan är konstnärsutbildad, det kan vara både inom fri konst och design (Vecchi, 2014). Hen förväntas förvalta den konstnärliga och estetiska verksamheten i ateljén utifrån sin kreativa utbildning men också att föra processerna framåt i en konstnärlig anda. Den pedagogiska kompetensen

utvecklas tillsammans med övriga lärare i arbetslaget vilket också får ta sin tid. Arbetslaget blir en viktig plattform för korsbefruktnings där ateljeristans tar lärdom av lärarna men där lärarna också tar del av ateljeristans speciella kompetens.

Det skulle verkligen vara naivt att tro att blotta närvaron av en ateljerista skulle kunna innebära en stor förändring för lärandet, om inte ateljékulturen och den pedagogiska kulturen också lyssnar på varandra och om inte båda är av kvalitet (Vecchi 2014, s. 29)

I Sverige är ateljeristautbildningen på högskolenivå en vidareutbildning för lärare, den som verkar som ateljerista har en pedagogisk utbildning i grunden. Det är inte två fält som möts, det konstnärliga och det pedagogiska, som i Italien. Det är ett fält, det pedagogiska, där olika kompetenser samsas. Det kan innebära en verksamhet där alla lärare delar den professionella värdegrunden där tydliga gemensamma pedagogiska beslut tas, men det kan också innebära att vissa med specialkompetens sticker ut i arbetslaget. Konformismen kan bli estetiska lärprocessers akilleshäla, då det estetiska processtänkandet i sin formulering av en slingrigare väg mot kunskap kan provocera och oroa den som söker ordning och kontroll. Att läsa bildpedagogik eller bilddidaktik är en annan väg till kompetenshöjning i det estetiska fältet. Många av de kurser som finns på universitet och högskolor kräver grundläggande behörighet, ingen lärarexamen behövs. En bildpedagog kan verka på annan plats än förskola och skola. Många universitet och högskolor riktar dock in sin undervisning mot skolans krav på lärare i bild, och erbjuder en möjlighet att skaffa behörighet för ämnet bild.

Vecchi (2010) talar om estetiska dimensioner i ateljéarbetet och det estetiska som ett poetiskt språk. Hon använder genomgående språk istället för ämne där de poetiska språken enligt Vecchi har expressiva och estetiska aspekter. Carlsen (2015) beskriver den italienska ateljeristans kompetens i en struktur där den konstnärliga kompetensen är grunden följt av den pedagogiska. Därefter kommer den samhällseliga kompetensen där det kulturella beaktas och uppmärksammas och den ekologiska som sammanbinder allt och är en grundförutsättning för livet, biologiskt, socialt och konstnärligt. Ett konstnärskap bygger ofta på processer och ett ständigt prövande menar Vecchi (2014). Carlsen (2015) drar paralleller mellan konstnärers och barns processer där arbetsformerna är öppna, forskande, relationella, fantasifulla och rationella. Den flexibla processen som hos konstnären ofta resulterar i ett verk, kan hos barnen också uttryckas men lika ofta är processen i sig betydande och utvecklande.

Hos den svenska ateljeristans kompetens, utifrån Carlsens (2015) struktur, skulle den pedagogiska kompetensen vara grunden före den konstnärliga. En



utbildad förskollärare har en komplex syn på barnet utifrån ett pedagogiskt perspektiv och både förstår och medverkar till hur förskolebarnets hela dag ser ut. Som ateljerista med engagemang i skapande verksamhet, visas intresse för barns estetiska processer men också eget skapande genom valet av fortbildning. Att däremot gå in i processen med konstnärsögon, känsla och vision är svårt, nästintill omöjligt.

Trots att Reggio Emilias pedagogiska filosofi är en utbredd och en stark förebild för många svenska förskolor samt föregångare till den svenska förskoleateljén går det inte att göra direkta jämförelser mellan ateljéarbetet i Reggio Emilia och Sverige. De kulturella skillnaderna och den historiska aspekten skiljer sig alltför mycket. Att däremot ge en beskrivning av Reggio Emilias historia och pedagogiska filosofi blir oundvikligt då den svenska förskoleateljén både har tillkommit och påverkats av arbetet i Reggio Emilias ateljéer.

## 1.4 Centrala begrepp i studien

Nedan beskrivs centrala begrepp viktiga för undersökningen och för analysen av resultatet. Begreppen som redovisas är: *ateljé, estetiska lärprocesser, makt, språk och barnperspektiv*.

*Ateljén* är den plats där empirin samlas in. Skapande arbete kan utföras i andra rum på förskolan men avsikten med studien är att undersöka det arbete som utförs i en miljö skapad specifikt för estetiskt arbete och estetiska lärprocesser. Ateljébegreppet härstammar från Reggio Emilias pedagogiska filosofi där ateljéer etablerades på förskolorna på 1960-talet (Hall et al., 2010; Vecchi, 2014). Under 1990-talet blir ateljéer bli allt vanligare på svenska förskolor, inspirerade av den norditalienska förebilden.

På förskolor i Sverige var målarrummet vid den tiden vanligt förekommande, ofta förekom aktiviteter som innehöll måleri där, därav namnet på rummet. Målarrummet förvaltades av all personal på förskolorna. Den italienska ateljén skilde sig genom att vara ett multifunktionellt rum där en konstnärsutbildad ateljerista ansvarar för rummet och aktiviteterna. Idag liknar den svenska förskoleateljén mer den italienska och på många förskolor finns förskollärare som verkar i och ansvarar för ateljén. Genom att fokusera på ateljén undersöks om det multisensoriska, provokativa, experimentella, radikala och estetiskt undersökande rum som beskrivs i litteratur om Reggio Emiliafilosofin blir synlig i studien (Barsotti, 1997; Carlsen, 2015; Ceppi & Zini, 1998; Gandini et al., 2005; Hall et al., 2010).

*Estetiska lärprocesser* i pedagogisk verksamhet undersöks i denna studie, dels hur lärare iscensätter möjligheter till estetiska lärprocesser, dels hur barnen tar

emot och tillämpar det läraren och ateljén erbjuder. Estetiska lärprocesser är ett mångtydigt begrepp som många lärare och forskare undersökt och definierat. De flesta är överens om att en estetisk lärprocess måste innehålla gestaltande, praktiska handlingar även kallad "hands-on", kreativitet och en kommunikativ aspekt som sträcker sig bortom det talade språket (Lilja, 2011; Marner, 2011; Mäkelä, 2012). Ett fritt sökande efter kunskap är en annan aspekt i estetiska lärprocesser (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004). Burman (2014) menar att estetiska lärprocesser ständigt rör sig mellan känsla och förnuft och mellan teori och praktik, en rörelse som fördjupar och vidgar kunskap.

*Makt* rör i denna studie förhållandet och kommunikationen mellan undervisande lärare och barn i de aktiviteter som undersöks. Vuxenmakt finns naturligt i samhället och tydliggörs här i förskolevärlden. Lärarna är högst i rang i förskolans maktstruktur, något barn vet och anpassar sig efter (Arnér, 2009; Lind, 2010). Regler och beslut som skapas och tas av de vuxna i en organisation som både barn och vuxna har kunskap om kan också skapa en ordning och omsorg på förskolan vilket i sin tur skapar trygghet för barnen (Karlsson, 2014). Makten blir i den meningen enligt Foucault (2008) lokal och produktiv. Foucault talar om *makter* eftersom det inte enbart finns en makt i samhället. Förskolans *makter* kan förhandlas mellan vuxna och barn, mellan barn och barn och mellan förskola och föräldrar.

*Språk* syftar i studien på de 100 språken som i Reggio Emiliafilosofin är en metafor för de olika uttryck, verbala, kroppsliga och estetiska, som barn i förskolan bör få tillgång till för att kunna uttrycka sig och kommunicera efter egen förmåga och intresse. Inom Reggio Emiliafilosofin talar man om de poetiska språken (Vecchi, 2014) som genererar möjlighet till uttryck där fantasin får ta plats och vara ett spår till kommunikation bortom den kunskap som redan finns (Lilja, 2011).

*Barnperspektiv*, med vilket menas att ta hänsyn till barns perspektiv, blir en viktig aspekt i ateljéarbetet, att iscensätta och introducera aktiviteter som inspirerar och intresserar barn. För att som lärare kunna ta ett barnperspektiv måste barnens erfarenheter och intressen uppmärksammas (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011). Barns perspektiv kan enbart tas av barnen själva men lärare kan sträva efter att fokusera på barns perspektiv genom att aktivt lyssna till barnens beskrivningar av sin vardag och noggrant observera vilka relationer som skapas i verksamheten. Detta gäller relationer mellan barn men också relationen barn - lärare. Vid försök att undersöka och ta någon annans perspektiv, i det här fallet barns perspektiv, bör detta problematiseras menar Ihrskog (2006). Lärares respekt för barnens perspektiv samt ett tydligt barnperspektiv kan minska den maktbalans som råder mellan barn och vuxna

(Arnér, 2009; Svenning, 2011). I denna studie av verksamheten i förskoleateljén undersöks bland annat hur barns estetiska lärprocesser blir synliga när intentionen är att närma sig barnens perspektiv.

## 1.5 Problemformulering, syfte och frågeställningar

Estetisk verksamhet har historiskt sett haft stor plats i förskolan i Sverige. De estetiska ämnena, språken, ger små barn möjlighet att uttrycka sig innan de lärt sig både tala och skriva. I *Pedagogiskt program för förskolan* (1987) har bild och form, sång och musik, rörelse och drama egna stycken under rubriken *Innehållet i förskolan*. Förskolans läroplan som kom 1998 (Skolverket, 2018) sammanfogar de estetiska ämnena och kallar dem gemensamt för uttrycksformer som kan användas i skapande processer. Estetiska lärprocesser nämns inte i förskolans läroplan, vare sig 1998, 2010, 2016 eller 2018 vilket visar på viktigheten av forskning inom det estetiska fältet med inriktning på undervisning och didaktiska frågor. Avhandlingens syfte är att undersöka hur estetiska lärprocesser sker och formas i bildarbetet i förskoleateljén och genom detta bidra med fördjupad kunskap om estetiska lärprocessers betydelse för barns möjlighet att kommunicera med flertalet uttrycksätt. För att belysa detta inbegriper studien lärares iscensättning av estetiska lärprocesser i förskolans ateljé, hur material presenteras och används, hur uppgifter formas för och i den bildskapande verksamheten samt hur barnens arbete tar sig uttryck i det iscensatta bildarbetet i ateljéerna. Då Gandini (2005) och Barsotti (1997) beskriver ateljén som en experimentell plats där ett undersökande arbetssätt prioriteras och flera författare menar att rummet kan vara den "tredje pedagogen" (Barsotti, 1997; Vecchi, 2014) är avsikten även att undersöka om och hur ateljéns utformning och innehåll har betydelse för de estetiska lärprocesserna.

De forskningsfrågor som ligger till grund för undersökningen utgår från de tre faktorer som beskrivits ovan för att belysa en samlad bild av ateljéverksamheten.

- Hur iscensätter lärarna estetiska lärprocesser genom bildarbete i ateljén?
- Hur synliggörs estetiska lärprocesser i barnens arbete med bilder?
- På vilket sätt stödjer och inspirerar ateljéns utformning barnens estetiska lärprocesser?

I detta kapitel beskrevs förskoleverksamheten i Reggio Emilia ur ett historiskt perspektiv samt hur verksamheten och filosofin har inspirerat svenska förskolor i allmänhet och förskoleateljér i synnerhet. Vidare redogjordes för skillnader mellan den Norditalienska ateljeristan och den svenska. De centrala begreppen i studien, ateljé, estetiska lärprocesser, makt, språk, och barnperspektiv beskrivs.

Undersökningens forskningsfokus består av tre delar och behandlar iscensättandet av estetiska lärprocesser utifrån lärarens förhållningssätt, barnens förståelse av och agerande i verksamheten samt utformandet av förskoleateljén som stöd för estetiska lärprocesser.

## 1.6 Avhandlingens disposition

Avhandlingen innehåller nio kapitel där kapitel två beskriver de teoretiska utgångspunkter undersökningen vilar på: sociokulturellt perspektiv, barnperspektiv, maktförhållanden sett ur ett produktivt och icke-produktivt förhållningssätt, estetiska lärprocesser samt förskoleateljéns utformning.

Kapitel tre behandlar det estetiska fältet i förskolan samt begreppet estetiska lärprocesser ur flera synvinklar. Här beskrivs även tidigare forskning som rör estetiskt skapande i förskolan, bildpedagogisk historia samt förskoleateljéns utformning och design utifrån en relationell, pedagogisk och heterotopisk aspekt.

Kapitel fyra består av metodologiska val, urval, etiska ställningstagande, datainsamling och val av metodverktyg. Forskarens roll och rollen som observatör diskuteras. Bearbetning av analys och data samt studiens validitet och reliabilitet redogörs för. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

I kapitel fem redovisas det empiriska materialet som sedan analyseras i kapitel sex och sju utifrån de två första forskningsfrågorna. Kapitel åtta behandlar rummets betydelse med utgångspunkt i tredje forskningsfrågan. Kapitel nio består av konkluderande diskussion samt reflektioner vilka leder fram mot fortsatt forskning.

## Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter

I kapitlet beskrivs de teoretiska utgångspunkter som har betydelse för studiens resultat och analys. De två begreppen sociokulturellt perspektiv och barnperspektiv är av vikt i undersökningen när det gäller de interaktioner och den kommunikation som sker i ateljéerna. Övriga teoretiska utgångspunkter av betydelse för analysen är maktperspektiv på lärarrollen och myter kring det "fria skapandet" (Eisner, 1974; Foucault, 2008; Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011). Lindströms (2012) fyra begrepp för att definiera en estetisk lärprocess, *lärande om, i, med och genom* konsten, används i analysen av barnens estetiska lärprocesser, och för att belysa rummets betydelse används den kommunikativa arenan, den auktoritära platsen (Ceppi & Zini, 1998; Eriksson Bergström, 2013; Nordin-Hultman, 2004; Strandberg, 2006) och det heterotopiska rummet (Foucault, 2008).

### 2.1 Sociokulturellt perspektiv

Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) har ett övergripande sociokulturellt perspektiv när det gäller lärande och kommunicerande där samspel, interaktioner, delaktighet och att vara en resurs i gruppen lyfts fram och uppmuntras. Det primära i ett sociokulturellt perspektiv är att lärande och utveckling formas i en social samverkan menar Säljö (2014) och detta har i denna studie betydelse för hur lärarna iscensätter uppgifterna i ateljén där kommunikativa processer pågår på en relationell arena och där interaktion är en viktig förutsättning för att estetiska lärprocesser ska komma till stånd. Utifrån studiens två första forskningsfrågor rörande lärares iscensättande av estetiska lärprocesser och hur detta synliggörs i barnens arbeten identifierades flera förhållningssätt i interaktionerna i ateljéerna. Några av aktiviteterna är uttalat gemensamma projekt och i två av tillfällena har lärarna som intention att barnen ska samarbeta och gemensamt skapa och gestalta. Vid fria aktiviteter väljer barnen oftast gemenskap, de sitter tillsammans, diskuterar och inspirerar varandra även om de skapar individuellt vilket även Änggård (2005) såg i sin studie av förskolebarns kommunikation vid fritt skapande arbete. En lärare kan inta flera positioner i förskoleateljén för att stödja barnen på olika sätt, men barnen kan också vara stöd för varandra. Ateljéarbetet ger även barnen möjlighet att uttrycka sig i flertalet språk, de hundra språken Malaguzzi talade om (Vecchi, 2014), vilka kan ge interaktionen och kommunikationen i bildarbetet fler dimensioner.

### 2.1.1 Interaktion och kommunikation

Förskolans läroplan (Skolverket, 2018) understryker vikten av att barnen får med sig empatiska, sociala, kommunikativa och reflexiva kompetenser: "Utbildningen ska ge barnen möjlighet att utveckla sin förmåga till empati och omtanke om andra genom att uppmuntra och stärka deras medkänsla och inlevelse i andra människors situation" (ibid, s. 5). Barnen ska fostras att utvecklas till kompetenta, empatiska, initiativrika, sociala, samarbetande och samhällsmedvetna medborgare. Lärandet i sig är inget problem, men vad som lärs eller lärs ut är däremot mer komplext och problematiskt eftersom kunskap konstrueras och byggs på plats i stunden (Lave, 2009). Vygotskij (1978) är en av de tidiga föregångarna för den sociokulturella teorin vilken han utvecklade efter första världskriget och fram till sin död 1934. Han och hans kolleger såg i sin forskning hur barnets aktiviteter från allra första början skapar betydelse och mening, vilket påverkas av den miljö där barnet växer upp och formas i ett socialt och politiskt system där kulturella aspekter och den mänskliga faktorn har stor betydelse.

I vårt vardagliga liv pågår en mängd sociala kommunikativa processer och vi drar nytta av varandras kunskap i ett ständigt flöde av informationsbyte där lärande pågår både på ett socialt fält och på en personlig nivå (Bruner, 2009; Säljö, 2014; Wertsch, 1998). Vanligtvis kopplas begreppet lärande till skolan som inlärande av given kunskap men det är bara en bråkdel av all den kunskap vi människor tar del av dagligen (Säljö, 2014). Barnen föds in i ett kulturellt, socialt pågående och historiskt färgat samhälle som från början inverkar på deras liv. Förskolan är en institution i samhället där de flesta barn i Sverige befinner sig under en viss tid före skolstarten. Den demokratiska aspekten är grundläggande inte bara i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) utan också som det fundament vårt samhälle vilar på kulturellt och politiskt. Här finns stor likhet med Reggio Emiliens pedagogiska filosofi (Hall et al., 2010), med den skillnaden att i Reggio-regionen byggdes demokratin handfast upp efter andra världskriget medan man i Sverige haft fred i över tvåhundra år och inte haft ett fascistiskt styre likt Italien.

Demokratibegreppet ur ett pedagogiskt perspektiv med tanke på lärares arbetssätt skiljer sig åt mellan länderna. I Sverige, med en läroplan som dikterar nationella strävansmål (Skolverket, 2018), tenderar lärarna att vara vägledande guider medan lärarna i Reggios förskolor, med en arbetsinriktning som förordar projektinriktat arbetssätt, är medforskande och stödjande i barnens processer (Smidt, 2014).

När vi människor kommunicerar sker det inte bara via talet utan också med hjälp av verktyg, där det talade och skrivna språket är ett av många redskap. Artefakter likväl som intellektuella och språkliga verktyg medierar handlingar

och kunskaper (Säljö, 2014). När Säljö talar om artefakter menar han verktyg skapade av människan vilka utvecklats under lång tid eller skapats i vår samtid. Idag kan vi sägas leva i "en delvis artificiell värld" (ibid, s. 30) som vi själva skapat där verktygen hjälper oss att påverka och handla i vår omvärld. Medierade handlingar kan enligt Wertsch (1998) förstås som att kulturella verktyg har betydelse för hur mänskliga handlingar formas och hur det mänskliga agerandet med hjälp av verktygen förhåller sig till omgivningen. De tillhandahåller även en länk eller koppling till den kulturella, institutionella och historiska kontext där handlingarna sker och är situerade i denna kontext. I förskolan används artefakter som hjälpmedel i olika verksamheter, till exempel färger och formbara massor som hjälpmedel i bildskapande arbete.

## 2.2 Barnperspektiv

Förskolebarn befinner sig till vardags i den kulturella strukturen på förskolan där de skapar egna kontakter med andra barn och vuxna, där de provar sig fram i olika verksamheter och ämnesområden, där de agerar i ett socialt kulturellt sammanhang, och där de kanske stöter på nya utmaningar. Barnen befinner sig i förskolans maktstruktur, där de vuxna lärarna är högst i hierarkin, en inte alltför okänd situation för barn som ofta anpassar sig efter rådande normer. Barnen vet vad som förväntas av dem även om förskollärares beslut och tillämpning av dem inte alltid synliggörs (Arnér, 2009; Lind 2010). Sommer et al. (2011) menar att definiera, inta och förhålla sig till ett barnperspektiv fordrar att läraren fokuserar uppmärksamheten på barnens värld och erfarenheter för att kunna förstå och interagera med deras meningsskapande och handlingar. Detta kräver intresserade och nyfikna vuxna som både lyssnar och samtalar aktivt. Klyftan i maktbalansen kan minskas om läraren har ett respektfullt barnperspektiv och värderar barns perspektiv, både i ord och handling menar Svenning (2011). Wank (2021) såg i sin undersökning att det trots lärarens strävan att stötta arbetet i de planerade aktiviteterna uppstod en begränsning för barnen att samtala om annat än det läraren planerat. När barnen talade om annat så ledde läraren samtalen tillbaka till det aktiviteten skulle fokusera på. Lärares barnperspektiv har stor betydelse för hur uppgifter utformas för och kommuniceras till barnen i förskoleateljén, vilket i sin tur gagnar barnens möjligheter till estetiska lärprocesser.

### 2.2.1 Barnperspektiv, barns perspektiv och maktförhållanden

Förskolans läroplan (Skolverket, 2018, s. 5) inleds med meningen: "Förskolan ingår i skolväsendet och vilar på demokratins grund". För att detta ska vara möjligt enligt läroplanen, ska verksamheten i förskolan tydligt bedrivas och värdera ett demokratiskt förhållningssätt, där ansvar och intresse för rättigheter

och skyldigheter formas hos barnen. På förskollärarna och andra vuxna i förskolan vilar ett komplext och omfattande ansvar att se till att detta genomförs. Barnsynen har definierats på diverse skilda vis genom tiderna. Johansson (2000) beskriver åtta olika barndomsdiskurser där barnet går från att vara helt hjälplös till att vara kompetent. Det kompetenta barnet beskrevs av Vygotskij (1978) redan under tidigt 1900-tal, men innebörden av det får stor betydelse under 1980-talet i Sverige då Reggio Emiliafilosofin träder in på den svenska förskolearenan.

Både Arnér (2009) och Svenning (2011) diskuterar vilket vuxenperspektiv och vilket inflytande barnen har på verksamheten. Svenning (2011) förundras över att inte hitta något skrivet om barns vuxenperspektiv när det finns en hel del litteratur om vuxnas barnperspektiv. Hon menar att vi måste använda oss av barns vuxenperspektiv för att förbättra maktbalansen mellan vuxen och barn. Här kan man ställa frågan om barnen har möjlighet att säga ifrån om de inte vill delta i aktiviteter. Om de inte känner att de har den möjligheten blir det den vuxne som ensam bestämmer och som därmed tar makten över situationen (Lindgren & Sparrman, 2003). Bjervås (2011) beskriver hur lärare som valt ut bilder som ska visas i pedagogiska dokumentationer menar att det är de vuxnas ansvar att göra urvalet. Bjervås menar att det förefaller som lärarna tycker att maktförhållandena sätts ur spel eftersom de handlar utifrån ett gott syfte där intentionen är att lyfta fram vad barnen gjort. Lärarna uttrycker det som att de inte kan lämna över allt till barnen, de behöver lärarnas hjälpande hand. Bjervås (2011) ser där en begränsning i bilden av barnet, en begränsning där det kompetenta barnet kommer i skymundan. Här kan vi i Foucaults (1980, s. 131) anda tala om en "sanningsregim" giltig inom förskolans väggar där en generell förskolediskurs accepterar och står för en "sanningens" funktion. Lärarnas status ger dem möjligheten att i det godas namn vara de som har rätt att tala om det som är rätt och fel eller som i detta fall begränsar barnens möjligheter till delaktighet i urvalet av bilderna som skildrar deras arbeten.

Om lärare, enligt Svenning (2011), är medvetna om barnens vuxenperspektiv kan detta bidra till en bättre relation mellan vuxen - barn och ett sätt att tillstå barnens perspektiv, deras åsikter och urval i ett demokratiskt förhållningssätt. Demokrati är ett genomgående värdegrundsperspektiv i förskolans läroplan, något som ska genomsyra all verksamhet och inte bara behandlas under temaarbeten eller andra specifika situationer menar Karlsson (2014). Demokrati är det vi andas, talar, agerar och lever med i en demokratisk stat, och relationerna i en demokrati innefattar eller ska åtminstone innefatta alla åldrar. Det finns dock en strukturell skillnad mellan barn och vuxna där vuxna, därför att de är vuxna, har makten över barnen. "Det finns en hierarki mellan barn och vuxen som är omöjlig att bortse från" skriver Karlsson (2014, s. 128). Den makten som



lärarna har borgar för omsorg om barnens trygghet och innebär att barnen kan känna tillit till den vuxnes ansträngningar för att skapa en omsorgsfull, empatisk och demokratisk livsvärld. Foucault (2008) talar om de specifika och regionala makterna, som lokala och som produktiva, alltså inte makten eftersom han anser att "samhället är en arkipelag av olika makter" (ibid, s. 209). De olika makterna kan vara karakteristiska och säregna men kan också sammanfogas och koordineras. Foucault menade att makterna inte enbart har som funktion att förbjuda eller hålla tillbaka utan de kan likaväl producera en färdighet, de behöver inte vara negativa utan kan även vara framåtdrivande. Idén om de produktiva makterna i Foucaults mening kan tillämpas på förskolan, då makterna där är lokala och specifika. Förskolans vardag består av regelmässig tidsuppdelning, en diskursiv regim, i en bestämd hierarkisk ordning där förskollärarna är högst i rangordningen. Barn och vuxna har kunskap om organisationen som genom sin tidsbundenhet och med tydliga regler också skapar trygghet på förskolan. Ordningen skapas och uppehålls av lärarna, (Karlsson, 2014), men borde även kunna delas och omförhandlas med barn i demokratisk mening (Skolverket, 2018). Lindh (2017) ser i sin artikel om förskolebarns möte med offentlig konst samspelet mellan den engagerade och kunniga läraren som en del i en demokratisk process där barnens möte med konsten blir en delad upplevelse för barnen och läraren. Med stöttning av lärarens konst-kompetens blir barnens tolkningar av verken essentiella och genererar kunskap om den konst vi äger tillsammans (Dahlberg et al., 2013). Magnusson (2017) undersöker vad som händer när barnen i förskolan får tillgång till egna kameror för att fotografera sin vardagliga verksamhet. Hon delade ut digitalkameror till treåriga barn på två förskolor för att få tillgång till deras blick på verksamheten. Den enda instruktion de fick var hennes nyfikna "jag undrar vad ni gör på förskolan".

Till skillnad från Bjervås (2011) undersökning där lärarna gjorde urvalet av det de fotograferat förfogade barnen över hela förloppet från valet av motiv till att själva dokumentera det med hjälp av kameran. Magnusson (2017) menar att barn i förskolan ständigt synliggörs i de pedagogiska dokumentationerna men att de sällan får möjlighet att själva reflektera över verksamheten med hjälp av egna fotografier. En pedagogisk dokumentation där både lärarnas och barnens blickar blir synliga bör bli en sannare bild av verksamheten och därmed mer demokratisk eftersom makten att berätta om de vardagliga bestyren då skulle delas av barn och lärare. Folkman (2017) har i en kritisk granskning undersökt det som kallas "lyssnandets pedagogik" i ett Reggio Emiliaperspektiv. Hon har intervjuat barn och förskollärare för att få syn på hur lyssnandet konstitueras och hur barnens röster synliggörs och uppmärksammas i verksamheten. Barnens svar visar att de inte känner sig delaktiga i de beslut som tas och att

deras dagliga tillvaro på förskolan domineras av måsten och inskränkningar, de disciplineras in i en förskolediskurs skapad av de vuxna (Foucault, 2003).

Det talas om läraren som medforskare ute på fältet idag, men hur ser en sådan roll ut i verksamheten? Är en medforskande lärare barnens jämlike och vad innebär det att vara medforskande? Här kan det vara viktigt att skilja den vetenskapliga forskningen från det som kallas att forska i förskolan. Lindgren och Sparrman (2003) skiljer tydligt på vetenskaplig forskning och pedagogisk dokumentation (att forska i förskolan). Med utgångspunkt i FN:s barnkonvention frågar sig de sig hur barns samtycke respekteras i förskolan och huruvida de etiska aspekterna som en forskare måste ta hänsyn till även gäller i förskolan. I Project Zorro kopplat till Harvard och Reggio Children (Läraryhögskolan i Stockholm Harvard Project Zorro Reggio Children, 2006) beskrivs lärandegrupper i förskolan som forskningsgrupper bestående av både barn och lärare och ibland föräldrar. Där beskrivs hur vuxna och barn har olika roller och engagerar sig utifrån sin kompetens och att lärarna har ett övergripande ansvar för arbetet, för hur det fortskrider och synliggörs. Detta skulle kunna benämnas produktiv makt under förutsättning att lärarnas makt delas med barn och föräldrar. Dahlberg, Moss och Pence (2013) menar att lärarna måste bejaka sin nyfikenhet på omgivningen, kulturen och barnen för att vara en medkonstruktör tillsammans med barnen, men också både vara styrande och assisterande under en process. I deras socialkonstruktionistiska perspektiv ses lärandet som kommunikativa samhandlingar där både barn och vuxna konstruerar sig själva och den kunskap de har och genererar. Ett perspektiv som går hand i hand med ett sociokulturellt perspektiv där erfarenheter och kunskap tillförs, genereras och utväxlas på ett relationellt plan (jfr Bruner, 2009; Säljö, 2014; Vygotskij, 1978; Wertsch, 1998).

## 2.3 Maktperspektiv på lärarrollen

Bendroth Karlsson (1996) talar om lärares förhållningssätt som guidning och styrning av olika grader. Läraren med professionskunskap kan ses som en processinriktad lärare då kunskap i och om ämnet behövs för att våga guida och inte styra barnen enligt Bendroth Karlsson. Då vuxna i förskolan alltid befinner sig i en maktsituation kan lärarrollen ses utifrån perspektiven produktiv makt och förmyndarmakt där också synen på barnens kompetens inordnas (jfr Foucault, 2008; Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011). Interaktionen och kommunikationen mellan lärare och barn spelar roll för hur lärare iscensätter estetiska lärprocesser men också för hur barnen görs delaktiga i aktiviteterna, vilket inflytande de har samt hur de blir lyssnade på. Wank (2021) beskriver att barns talutrymme ofta begränsas i planerade aktiviteter vilket också leder till minskat inflytande. Det sociokulturella perspektivet i förskolans styrdokument

har en riktning mot barnperspektiv och barns perspektiv vilket innebär att lärares förhållningssätt och utövande av makter får direkt koppling till hur barnperspektivet praktiseras eller inte i verksamheten på förskolan.

## 2.4 Lärande om, i, med och genom konsten

I denna studie har Lindströms (2012) begrepp syftandes på estetiska lärprocesser anpassats för analys av materialet. Lindström frågar sig vad för slags lärande estetiska processer strävar efter. Det som är planerat och förutbestämt beskriver han som konvergent där lärande *om* rör materialkunskap och kunskap om form, komposition och konstruktion. Det arbete som fokuseras på material som till exempel färg och lera i ateljéarbetet, men också på att hantera diverse verktyg blir ett lärande *om*. Det gäller att skapa ett ordförråd för samtal om bild och gestaltning, en estetisk terminologi. I förskolan kan det handla om samtal kring barnens bilder men också andra bilder som konst till exempel. Lärande *med* används när konsten planeras in och integreras med andra ämnen för att användas som hjälpmedel, stöd och/eller illustration. Detta förekommer mer frekvent i skolan. I förskolan används det i denna studie bland annat när lärare passar på att kontrollera om barnen kan benämna färgerna när de målar eller när de arbetar med sagor som grund för sitt skapande. Det divergenta lärandet tydliggörs i lärande *i* konsten, där experimentet och processandet sprider möjligheter snarare än samlar specifik kunskap. I förskolan handlar det om att få vara i process och ges möjlighet till ett fördjupat lärande om bild i ett undersökande om material och verktyg vilket behövs för att kunna utvecklas i sitt bildkunnande. Lärande *genom* konsten beskrivs som en allomfattande kompetens och allsidigt perspektiv på estetiska lärprocesser som annat än dekorativa, terapeutiska och förskönande. Ett lärande *genom* förutsätter att barnen haft möjlighet att vara i och förstå processens betydelse och att deras engagemang skapar erfarenhet. För att uppnå de mål som strävas efter i estetiska lärprocesser delar Lindström in de fyra begreppen i ämnesspecifikt och ämnesneutralt. De ämnesspecifika lärande *om* och *i* innebär att innehållet påverkas av hur det uttrycks, med vilka material och medel samt hur det kan förmedla ett budskap. Vad kan åstadkommas med färger som inte leran kan uttrycka och vice versa, när och hur används ett material för att tydliggöra en specifik fråga till exempel. Lärande *med* och *genom* beskrivs som ämnesneutrala och instrumentella, *med* ska stödja ett lärande i andra ämnen och *genom* främja en nyanserad och harmonisk utveckling. Detta kan uppnås med många estetiska uttryckssätt och åtskilliga verktyg, men även i andra ämnen och blir därför inte ämnesspecifika.

## 2.5 Förskoleateljén som kommunikativ arena

Ateljén skiljer sig från övriga rum i förskolan då den bland annat tillhandahåller många varierande material som är tänkt att främja kreativiteten. Det är inte ett färdigt formulerat material som till exempel pussel och lego, utan material som förväntas bearbetas och experimenteras med. Ateljén förmodas aktivera barnens fantasi och kreativitet (Vygotskij, 1995) och då får det betydelse hur ateljén utformas av lärarna för att estetiska lärprocesser ska bli möjliga. I analysen av ateljéerna lyfts rummen fram dels som relationella arenor dels i pedagogiskt perspektiv antingen som *kommunikativa arenor* och/eller *auktoritära och kontrollerande platser* (Eriksson Bergström, 2013; Nordin-Hultman, 2004). Det kommunicerande relationella rummet skapar vi, enligt Pink (2012), tillsammans. Vi omskapar platsen och vi omformas på den i relationella förhandlingar som tar plats och gör plats (de Certeau, 2011). På den kommunikativa arenans mångfald skapas möjligheter till interagerande processer, men den beskrivs även som en plats ordnad för upplevelser och experiment av Ceppi och Zini (1998). Det kontrollerande och auktoritära rummet däremot reglerar verksamheten och erbjuder lösningar utan diskussion, det är ordnat för minsta möjliga konfrontation (Nordin-Hultman, 2004).

Strandberg (2006) urskiljer fem viktiga pedagogiska aspekter på rummet som uppmanar till samtal och kommunikation. *Interaktioner* – möjlighet till samspel av olika slag i rummet. *Aktivitet* – vad som är genomförbart i rummet. *Artefakter* – verktyg och hjälpmedel för främjande av kommunikation. *Utvecklingshopp* – förhoppning om progression och inspiration för barnens fortsatta intresse. *Kreativitet* – utrymme för barnens egna förslag och frågor samt deras innovationer. Rummet kan inte själv producera dessa aspekter menar Strandberg, det är lärarens roll att fylla rummet med dessa möjligheter. Rummen kan också benämnas annorlunda platser, heterotopier, utifrån Foucaults (2008) sex grundsatsen för att identifiera en heterotopi. I studien används fyra av grundsatserna som analysraster, den första, den andra, den fjärde och den femte. I den första grundsatsen menar Foucault att vi idag ser på heterotopierna som avvikande men inte universella då de existerar och formas i alla kulturer. Ateljén kan vara den avvikande, annorlunda platsen på förskolan där estetiskt skapande experiment pågår och som därför skiljer sig från andra rum där det "snarare är omsorg, kunskapsinhämtning, sysslande och pysslande som är de typiska aktiviteterna" (Lindh, 2014, s. 105). Ateljéerna i studien identifieras som avvikande då de möjliggör en skapande verksamhet olik övriga rum i förskolan. Den andra grundsatsen handlar om rummets funktioner, bestämda och föränderliga. Rummets funktioner kan kodas utifrån den utrustning och inredning som finns där. Fjärde grundsatsen beskriver heterotopier som tidsskiktade vilket kopplas till ateljéernas utveckling beroende på tidsandan, och

om det som tidigare kallades målarrum blir synlig i ateljéerna. Den femte grundsatsen handlar om heterotopins öppnings- och stängningssystem. Foucault (2008) förknippar det med vilka som har och får tillträde till platsen. Vad gäller ateljéerna i studien kopplas detta till materialens och verktygens tillgänglighet för barnen.

## 2.6 Sammanfattning

Kapitlet beskriver de teoretiska utgångspunkter som är av vikt för resultat och analys i undersökningen av ateljéarbetet i förskolan. Begreppen sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014; Vygotskij, 1978), barnperspektiv och barns perspektiv (Sommer et al., 2011; Svenning, 2011) identifieras som betydande för interaktion och kommunikation i de ateljéer som undersöks. Det sociokulturella perspektivet är ett övergripande perspektiv i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Lärande och utveckling samspekar och formas i ett socialt sammanhang (Säljö, 2014) där politiska system, kulturella aspekter och den mänskliga faktorn är av betydelse för hur barnen påverkas i sin uppväxt och utveckling (Vygotskij, 1978). I vardagen pågår ständigt ett kommunikativt flöde, interpersonellt och personligt, och kunskap genereras inte bara i skolans kunskapsinläring. Förutom språket och intellektet medierar artefakter kunskap och görande (Säljö, 2014). Artefakter som kulturella verktyg, tillverkade och utvecklade av människan för att påverka, forma och vara behjälpliga i mänskliga medierade handlingar (Wertsch, 1998). Demokratibegreppet ur ett pedagogiskt perspektiv och ett samhällsperspektiv både skiljer sig åt och liknar varandra i Sverige och Reggio-distriktet. I ett samhällsperspektiv är det grunden våra samhällen vilar på, i ett pedagogiskt perspektiv skiljer det sig mellan länderna beroende på vad läroplan och arbetsinriktning ställer för krav på lärarna.

Vidare beskrivs maktperspektiv på lärarrollen utifrån produktiv makt och förmyndarmakt vilket har betydelse för hur barnen görs delaktiga i verksamheten men också om de har inflytande eller inte på verksamheten i förskolan (jfr Foucault, 2008; Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011). Estetiska lärprocesser preciseras i analysen utifrån fyra begrepp som Lindström (2012) använder sig av för att definiera vad för slags lärande som sker i en estetisk lärprocess. Lärande om, i, med och genom konsten beskrivs som konvergent, divergent, mediespecifikt och medieneutralt. Ateljén beskrivs som ett kommunicerande relationellt rum som kan skapas och omskapas av de som befinner sig där (de Certeau, 2011; Pink, 2012) och där det kan ges möjlighet till experimentella upplevelser (Ceppi & Zini, 1998). I studien används flera begrepp för analys av ateljéernas pedagogiska utformning, som kommunikativ, relationell arena eller som det auktoritära kontrollerande rummet som reglerar verksamheten (jfr; Ceppi & Zini, 1978; Eriksson Bergström, 2013; Nordin-

Hultman, 2004; Strandberg, 2006). Fyra heterotopiska grundbegrepp definierat av Foucault (2008) används som analys av ateljén som det annorlunda rummet.

## Kapitel 3. Perspektiv på estetiska lärprocesser och förskoleateljéns miljö och utformning

I den första av studiens forskningsfrågor undersöks och problematiseras hur estetiska lärprocesser iscensätts i en förskoleateljés verksamhet sedda ur ett vuxenperspektiv och i den andra forskningsfrågan hur detta synliggörs i barnens arbete. Kapitlet behandlar tidigare forskning som är relevant för studiens innehåll. Flertalet pedagogiska undersökningar riktar sig mot samspel och interaktion, både vad gäller barn och pedagoger i skola och förskola. Här uppmärksammas den forskning som rör det estetiska skapandet och lärandet i förskolan, med fokus på kommunikation, lek och samspel som viktiga faktorer, och lärarens roll som guide och inspiratör. I kapitlet beskrivs även hur estetiska lärprocesser uppfattas och tolkas av forskare och lärare, och där olika ståndpunkter berör och berikar varandra men även tar sig olika uttryck och positioner. Estetiska lärprocesser är ett komplext begrepp vilket tydliggörs här. Bildpedagogikens betydelse genom tiderna och en möjlig historisk förklaring till det som ofta präglar dagens syn på barns bildskapande samt nutida pedagogiska strömningar som har betydelse idag beskrivs kort. Kapitlet avslutas med en beskrivning av förskoleateljéns miljö och utformning utifrån ett relationellt, pedagogiskt och heterotopiskt perspektiv, vilket ligger till grund för den forskningsfråga som rör ateljén som designat rum för skapande aktiviteter.

### 3.1 Tidigare forskning rörande estetisk bildverksamhet i förskolan

År 2004 genomförs globalt en stor undersökning av hur undervisning i estetiska ämnen organiseras, hur de implementeras i läroplaner och av vem. Undersökningen berör därtill likheter och skillnader i olika länder samt vad som kan förväntas av estetisk undervisning i framtiden. Detta var ett UNESCO-projekt i vilket det samlades in information från över 40 länder och organisationer (Bamford, 2006). Undersökningen var kvantitativ såväl som kvalitativ där fallstudier stod för den kvalitativa delen och enkäter för den kvantitativa. Två aspekter av estetisk undervisning analyserades och jämfördes: Education in the Arts och Education through the Arts. Education in the Arts beskrivs som hållbart och systematiskt lärande av färdigheter och gestaltande i de olika estetiska uttrycken. Education through the Arts definieras som när de estetiska ämnena används som verktyg i annan undervisning. Detta kan jämföras med Lindströms (2012) begrepp *om* och *i* konsten – Education in the Arts, samt *med* konsten – Education through the Arts. Resultaten från undersökningen visar bland annat på hur viktig estetiska lärprocesser är för sociokulturellt välmående samt att det behövs mer estetiskt kompetenta lärare. Estetisk undervisning skiljer sig mellan

länderna i undersökningen men den har påverkan på barnen, lärandet och lärandemiljöer samt på samhället i alla länder i studien. Bamford (2006) skriver i det inledande kapitlet att konsten är en medfödd del av människan som användes för att uttrycka sig långt före skriftspråkets tillkomst. I alla kulturer och i alla tider har människor varit delaktiga i och med konstnärliga uttryck. På så sätt är också alla barn födda estetiskt medvetna och konstnärligt engagerade innan de lär sig tala och skriva menar Bamford (ibid). Undersökningen gällde barn och ungdomar från 0 till 18 år, den var alltså inte enbart riktad mot förskoleåldern. Den är dock viktig för att tydliggöra estetiska ämnen och lärprocessers betydelse och angelägenhet inte bara i Sverige utan i hela världen.

Änggård (2005) undersökte hur barn samspelar i sitt bildskapande mestadels när de agerar själva men även i styrda aktiviteter. Barnens agerande och meningsskapande i bildaktiviteter framstår först och främst som ett sätt att skapa samhörighet med andra barn. Undersökningen visar att de använder en bred repertoar av genrer och att funktionen med bildskapandet för barnen är lekfullt utforskande. Det genererar en möjlighet att göra något fint, att erövra en kompetens eller skapa en dialog med andra barn och vuxna genom ett bildberättande. Änggård uppmärksammar att barnen gärna vänder sig mot populärkulturen och skapar egna lokala bildkulturer i sitt samspel, medan förskollärares intentioner riktades mot "finkulturen", vilket visar en betydelsefull skillnad mellan barnkultur och barns kultur.

Bendroth Karlsson (1996) har undersökt lärares förhållningssätt i skapande arbete. Utifrån den insamlade empirin indelas lärarnas pedagogiska intentioner i begreppen styrning och guidning. Bendroth Karlsson beskriver styrning som att läraren styr i egenskap av lärare utan någon större ämneskunskap, och att guidning fordrar ämneskunskap och lärarens interaktion med barnen. Undersökningen visar att en lärare utbildad i bild, tillsammans med den personliga säkerheten och kunskapen om sitt ämne, vågar guida barnen samtidigt som barnen ges frihet i sin skapandeprocess. Vilken funktion bildpedagogisk verksamhet har i förskolan och hur estetiska lärprocesser används i den pedagogiska diskussionen på förskolefältet undersöks i Linds studie (2010). Ett övergripande resultat av det empiriska materialet visade att en "ordergivande praktik" tar plats i förskolan och den är naturlig och därför osynlig för barnen. Den kan tolkas som guidning med mer styrning om man utgår från Bendroth Karlssons (1996) kategorier. Lindahl (1995) ser i sin undersökning om lärande småbarn att små barn har idéer och avsikter som de vill genomföra och att det behövs välutbildade förskollärare för att se och ta vara på dessa. Läraren som vägvisare kan kopplas till begreppet guidning som enligt Bendroth Karlsson (1996) kräver närvarande lärare med bra utbildning och hög kompetens för en lyckad kommunikation med barnen. Häikö (2007) behandlar



ateljéristafunktionen i förskola och skola där verksamheten, miljöerna och barnsynen utgår från Reggio Emilias pedagogiska filosofi, vilken är central i Häikiös undersökning. Fantasin tillsammans med ett medvetandeperspektiv förankrat i verkligheten utifrån Vygotskijs (1995) teorier och begrepp bildar den teoretiska grunden. Häikiö (ibid) diskuterar och problematiserar de normativa svenska läroplanerna och fokuserar främst på marginaliseringen av estetiska ämnen. Hon menar att konsten som utgångspunkt för ett kunskapande i en vidgad syn på lärandet kan ersätta konservativ förmedlingspedagogik med ett modernare mer mångsidigt och komplext perspektiv. Träning av det visuella seendet och möjlighet till eget skapande arbete har enligt Häikiö en transformativ förmåga när barn skapar mening.

Carlsen (2015) undersöker den norska förskolans ateljéarbete med form och gestaltning som fokus. Studiens empiriska infallsvinklar bygger på hur ateljéarbetet och formgestaltandet uppfattas och iscensätts i den norska Reggio Emiliainspirerade förskolan. Resultatet presenteras under tre teman: den fysiska miljön, relationer och handlingar i interaktion samt uttrycksformer och formuttryck. Carlsen fann i sin undersökning hur barnens arbete med form och gestaltning gav dem tillgång till flera möjligheter: att lära känna sin omvärld i en demokratisk socialt interagerande miljö, att använda sin mentala förmåga till planering, utforskande och att göra val, att testa och utveckla idéer med hjälp av gestaltande samt att även få möjlighet att påverka sin omgivning. I ett längre perspektiv menar Carlsen att förskolans arbete med form och gestaltning utifrån de möjligheter som nämndes ovan visar på framtida grundförutsättningar för fortsatt gestaltande och konstruerande verksamheter. Både Häikiö (2007) och Carlsen (2015) fokuserar på Reggio Emiliafilosofin som genomgående undersökningsfaktor. Carlsen fann att förskolans verksamhet kännetecknas av utforskande lek, där barnens nyfikenhet, sinnlighet och motstånd samverkar med material och tekniker, vilket också Änggård (2005) noterade i sin studie, när barnen agerade på egen hand i ateljén samverkade de med varandra och med materialet.

Löfstedt (2001) fokuserar på bild som en språklig lärandeaktivitet och utgår i sin fallstudie från tre sammanhang: Fria aktiviteter, planerade aktiviteter och temaaktiviteter. Hon intresserar sig för bildspråket som kulturellt redskap i förskolans verksamhet ur ett sociokulturellt perspektiv. I de fria aktiviteterna används bilderna kommunikativt, barnen lär av varandra vilket även Änggård (2005) ser i sin undersökning. I de planerade aktiviteterna ligger fokus på material och tekniker samt övningar som varken tar hänsyn till motivval eller den kommunikativa funktionen. I det temainriktade arbetet däremot kommunicerar bildskapandet temats innehåll. Löfstedt (2001) urskiljer även ett stegvis tillägnande av bildskapandet som kommunikativt från att barnet härmar

användande av material och redskap, går i dialog med andra bildskapare samt kommunicerar sina bilder, tillägnar sig en motivrepertoar och så småningom söker sig mot en genrerepertoar med hjälp av varierande metoder och guidande lärare.

Magnusson (2017) riktar i sin avhandling blicken mot treåringars användande av kameror i den vardagliga verksamheten på förskolan. Hon argumenterar för risken med pedagogers seende på fotografiska dokumentationer, där deras blickar ofta färgas av förplanerat lärande och förväntat resultat. Då förskolans läroplan lyfter barnens möjligheter att dokumentera sin omvärld och sina upplevelser vill Magnusson ge barnen inflytande över sin egen dokumentation genom att ge dem kameror med uppmaningen att synliggöra sin vardag. Genom diffraktiva analyser av barnens interagerande med kamerorna samt deras fotografier ser Magnusson att barnen fotograferar annorlunda motiv än pedagogerna och att kameran i barnens händer blir ett seendeverktyg. Barnen tar makten över dokumentationen och blir betraktare istället för att bli betraktade i förskolans dokumentation. På deras fotografier syns också de vuxna vilket är ovanligt i förskoledokumentation. Resultatet av barnens fotograferande belyser asymmetriska maktrelationer mellan barn och vuxna i förskolan, menar Magnusson. Genom att erbjuda barnen kameror och deltagande i dokumentationen redan som små får pedagoger större inblick i barnens värld och intressen. Detta i sin tur ger läroplanens demokratiska perspektiv större tyngd då barnens fotografiska röst tillsammans med den audiella tillvaratas. Dessutom menar Magnusson att barnens estetiskt visuella kompetens och erfarenhet får möjlighet att utvecklas med kameran som verktyg.

I denna avhandling fokuseras på själva bildarbetet i den svenska förskoleateljén, hur det skapande arbetet initieras av lärarna och hur barnen agerar i aktiviteterna som studeras där också rummets utformning diskuteras. Eftersom de förskolor som studeras inte valts utifrån den inriktning de eventuellt har, utan för att där fanns en ateljé som användes dagligen, är inte Reggio Emilias pedagogiska filosofi det essentiella som i Häikiös (2007) och Carlsens (2015) avhandlingar. Avhandlingen har däremot släktskap med Änggård (2005) studie av barns samspel i bildaktiviteter men här undersöks också lärarens iscensättande av bildaktiviteter. Ateljén som företeelse härstammar från Reggio Emilia och därför finns beskrivningar av filosofin och ateljeristrollen som bakgrund i inledningen av arbetet.

### 3.2 Estetiska lärprocesser

Det är inte det vetenskapligt filosofiska begreppet estetik som berörs i denna studie utan en pedagogisk syn på estetiska ämnen och i detta fall specifikt

bildskapande i förskolan. Estetiska lärprocesser är inget entydigt begrepp. Det har undersökts och definierats av många forskare och lärare. Begreppet kan ses som övergripande för de ämnen som benämns som estetiska, som bild och form, musik, dans, drama, teater, rytmik. Estetiska lärprocesser är inte heller ett precist begrepp, det finns ingen klockren förklaring på hur processen ska se ut eller vad den ska innehålla för att kallas en estetisk lärprocess. Mäkelä (2012) menar att för att kallas estetisk måste processen innehålla en estetisk, en gestaltande och en kreativ aspekt. Marner (2011) trycker på viktigheten av att processen är "hands on", och kan alltså inte enbart bestå av teori och förståelse för det estetiska ämnet, den praktiska delen måste finna med. Lilja (2011) uttrycker att möjligheten att kommunicera utanför det talade språket, att med hjälp av fantasin och kreativiteten tänka bortom det du vet, tränas i de estetiska fälten. Exakt vilka fält som åsyftas är inte helt klart, men det kan tolkas som alla olika konstnärliga uttryck. Gestaltande och kreativ, "hands-on", kommunikation utanför det talade språket, bortom det du vet men även med en dragning åt det sköna, det sublimala, gör begreppet mer svårtydligt i en lärandesituation, en lärprocess. Mäkelä (ibid), Marner (ibid) och Lilja (ibid) lägger stor vikt vid det praktiska i processen, utan den delen ingen estetisk lärprocess menar de.

Lindstrand och Selander (2009) menar att estetiken finns som en didaktisk aspekt i de estetiska ämnena, men att den även ingår i designen av kunskapsprocesser i allmänhet. Då som ett "lärande genom estetiska processer eller estetik som en aspekt i allt lärande" (ibid, s. 13). Sett ur den vinkeln borde de estetiska ämnenas status i skolan vara stark, eftersom de enligt författarna blir viktiga för all inläring. Thavenius (Aulin-Gråhamn et al., 2004) förespråkar en radikal estetik för skolan där konstens fria sökande efter kunskap och sammanhang skulle vara en förebild. Han menar att skolans undervisning består av teoretiska och konventionella lärandesituationer som förespråkar ett sätt att lära ut i undervisningen. Ingen hänsyn tas till elevernas egen kultur och erfarenheter utanför skolan. En radikal estetik med konsten som förebild kan gynna ett nyfiskt undersökande arbetssätt, där osäkerheten och motsättningarna får finnas i kunskapsinhämtandet. Aulin-Gråhamn (Aulin-Gråhamn et al., 2004) ser positivt på begreppet "estetiska praktiker" (ibid, s. 31). Hon beskriver en estetisk praktik som en tvärvetenskaplig process där man nyfiskt kan ställa frågor om och kring meningen med en sådan praktik. Aulin-Gråhamn (ibid) menar att många kan få komma till tals i en estetisk praktik utifrån sin egen erfarenhet vilket då får en betydelse i en relationell process.

Marner och Örtegren (2003) lägger ett semiotiskt perspektiv på estetiska lärprocesser då de vill komma bort från en ensidig fokusering på det sinnliga och det kroppsliga. De betonar reflektionen och det teoretiska perspektivet i en estetisk lärprocess för att vidga definitionen. Genom att använda det semiotiska

begreppet "främmandegöra" menar de att vi kan se med nya ögon på lärprocessen då vi inte längre tar allt för givet. Den dialogiska reflektionen sätts i fokus och den estetiska lärprocessen kombinerar och dekonstruerar istället för att upprepa. Processen blir kreativ istället för instrumentell. I mångt och mycket liknande konstnärers process där ett förgivettagande förmodligen skulle stoppa utvecklingen och stanna vid ett konstnärskap som stelnat i manér. Marner och Örtegren (ibid) ställer begreppen instrumentell lärprocess och estetisk lärprocess mot varandra i en rad påståenden, nedan visas några exempel:



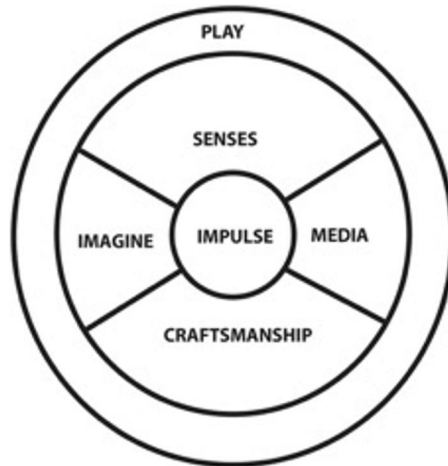
Figur 1. Instrumentella och estetiska lärprocesser (Marner & Örtegren, 2003, s. 80).

Burman (2014) har liknande tankar som Marner och Örtegren när han beskriver estetiska lärprocesser som en dialektisk rörelse som pendlar mellan känsla och förnuft och mellan teori och praktiskt arbete. Den estetiska lärprocessen både fördjupar och vidgar kunskapen. Lindström (2012) konstruerar fyra begrepp för att definiera en estetisk lärprocess; "lärande om, i, med och genom konsten" där han menar att vi måste förhålla oss till både ett tillbakablickande eller förgivettagande och ett framåt-skådande eller kombinatoriskt förhållningssätt, vilka han kallar konvergent och divergent lärande. Dessutom delar han in begreppen i instrumentellt ("medieneutralt") och estetiskt ("mediespecifikt") lärande, men

betonar att ingen av hans definitioner är mer värd än någon annan, utan snarare kompletterande i ett samlat begrepp.

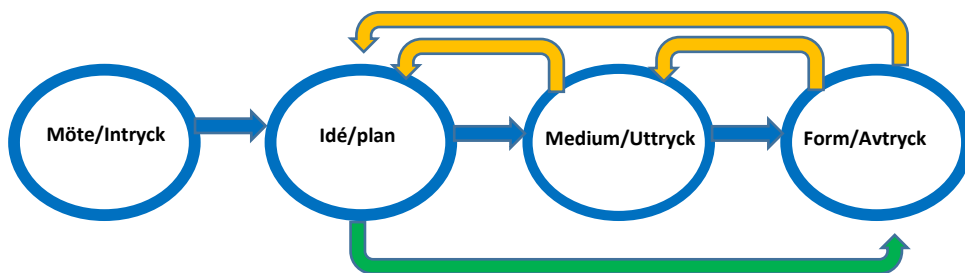
Lärande *om* beskriver praktisk och teoretisk baskunskap, lärande *i* kan vara både det experimentella arbetet och det reflexiva tänkandet, lärande *med* betecknar integration med andra ämnen och lärande *genom* syftar på den samlade kunskap och det engagemang som ett estetiskt projekt ger. Saar (2005) menar att lärande *genom* konsten i Lindströms tappning är det skolan har svårast att tillämpa. Saar (ibid) urskiljer tre olika diskurser i estetiskt lärande när han diskuterar konstens metoder i inlärningslogik; fostrande, subjektiv upplevelse och som stöd för inläring. Estetiskt lärande med fostransambitioner använder konsten som något gott som med positiv kvalité gör individerna till goda människor. Den subjektiva upplevelsen beskrivs som att konst ger uttryck för inre känslor och fokuserar på individens välmående. Enligt Saar (ibid) är det en vanligt förekommande tanke att estetiska ämnen gör individen kreativ även i andra ämnen eftersom estetiken står för lust och spänning. Problemen i alla tre diskurserna, enligt Saar, är att relationen mellan kunskap och estetik inte diskuteras eller utreds utan ses som något användbart i form av upplevelse. Synen på estetiska ämnen som något välgörande med positiv kraft tenderar att ge det estetiska en terapeutisk betydelse. Ofta förknippas estetiskt arbete med sinnlighet och känsla, den som skapar använder sin kropp och sin sensibilitet och det som skapas utgår från dennes inre, vilket Marner och Örtegren (2003) ser som en alltför onyanserad bild av estetiskt skapande.

Häikiö (2007) formulerar i sin avslutande diskussion två modeller, som hon benämner "trestegsmodeller" för att beskriva en estetisk lärprocess: "*se - uppleva - återskapa* och *leva - skapa - medvetandegöra*" (ibid, s. 255). Modellernas syfte är att utveckla barnens perception, genom att lära sig använda seendet kan deras medvetenhet om sin kunskap och sina tankeprocesser skapa lärandet. Häikiö menar att detta främjar ett livslångt lärande eftersom estetiska lärprocesser, enligt hennes modeller, kopplar ihop upplevelser, intryck och uttryck vilket hon menar ingår i ett vidgat kunskapsbegrepp som är orienterat framåt. Vi befinner oss inte i ett vacuum, vi påverkas och drar lärdom av det pågående vardagslivet medvetet och omedvetet, men vi söker oss även vidare mot nya utmaningar. Detta gäller barn som vuxna, vi deltar alla i det livslånga lärandet menar Häikiö. En modell av en estetisk lärprocess gjordes av Ross (1978) som en gestaltning av "all the elements essential to a curriculum in the arts" (ibid, s. 81) där leken omfamnar eller omringar processens innehåll:



Figur 2. Ross (1978, s. 81) modell av en estetisk process.

I mitten impulsen eller idén som är upphovet till eller starten av den estetiska lärprocessen vilken också behöver innehålla känsla, material, fantasi och hantverkskunskap enligt Ross. Figuren gestaltar själva innehållet i en estetisk lärprocess men för att även beskriva arbetsprocessen använde han sig av "encounter - schema - impuls - hypothesis - medium - form" (ibid, s. 55) där man går från mötet med omgivningen till en plan eller översikt där idén tar plats först som en hypotes eller ansats för att sedan med hjälp av ett material ta form. Under arbetet kopplar man tillbaka till ansatsen i form av reflektion. I en skiss framgår att Ross menar att man går tillbaka till planen för reflektion som i sin tur leder vidare mot idén och så vidare. I mötet med omgivningen/aktiviteten skapas intryck som leder till en idé och en plan om gestaltning. Gestaltningen fordrar ett medium för att kunna uttryckas vilket leder vidare mot en form/avtryck. Då processer inte är linjära utan slingrar sig fram behövde Ross processmodell förtydligas genom att visa på den estetiska lärprocessens "rundgång". I modellen nedan tas ett eller flera steg fram och tillbaka under processen för bearbetning av både idé och material.



Figur 3. Ross estetiska process bearbetad av avhandlingsförfattaren.

Att vara i en process kan även liknas vid att vara i ett flow. Csíkszentmihályi (1999, 2006) karakteriserar flow, ett begrepp inom psykologin som beskriver ett medvetandetillstånd, som ett tillstånd av djup koncentration där medvetandet tillsammans med avsikter och emotioner bildar en fokuserad harmoni. Det handlar inte om att befinna sig i ett lyckligt tillstånd utan snarare i en utmanande process där arbetet som presteras leder vidare till andra nivåer. Det kan handla om rent praktisk skicklighet eller mentala kullerbyttor. Att känna lycka över resultatet efter ett flowtillstånd däremot främjar fortsatt utveckling. Csíkszentmihályi menar att det skulle kunna kallas inspiration när det gäller konstnärer, men inspiration är något som föregår en arbetsprocess och flow liknar görandeprocessen i sig. Flowupplevelsen kräver total koncentration och tidsuppfattningen förändras, tiden försvinner när fokus på processen är total. I motsats till tidigare beskrivningar av en estetisk lärprocess innehåller inte Csíkszentmihályis flowbegrepp det slingriga, att gå tillbaka, att tveka och ta nya vägar utan är mer som ett fullständigt fokus som skapar ett energiflöde.

Wiklund (2009) beskriver sin tolkning av hur en estetisk lärprocess kan se ut:

Estetiska lärprocesser är ett sätt att arbeta på i skolan som gynnar en kunskapsutveckling där eleven får knyta samman känslor, upplevelser, kunskaper, erfarenheter och analys till en helhet. Alla språk, alla delar av språkutvecklingen används: talspråk, skriftspråk och de estetiska språken (musik, bild, dans, teater, form, media med mera) för att formulera och gestalta sitt lärande (ibid, s. 20).

Estetiska lärprocesser kan ses både som en metod och som ett förhållningssätt, där kunskap skapas gemensamt i reflektion för att lättare se sammanhang och begripliggöra dem enligt Wiklund. Som en metod för gemensamt kunskapande riskerar de estetiska lärprocesserna att enbart bli ett lärande *med* konsten (Lindström, 2012) en "hjälpgumma" med enda avsikt att stärka andra ämnen. Estetiska lärprocesser som ett förhållningssätt, lärande *genom* konsten är enligt Saar (2005) problematiskt för skolan och tillämpas inte. Lindstrand och Selanders (2009) breda syn på estetiken, Wiklunds (2009) tolkning av estetiska lärprocesser och Thavenius (Aulin-Gråhamn et al., 2004) förslag på en radikal estetik förutsätter att de estetiska ämnena får högre status i skolan än vad de har idag, vilket Hjort (2011) tydligt påpekar i sin text. Hon ser konstarterna som autonoma, att de är betydelsefulla som fristående ämnen och inte bara i relation till andra ämnen, vilket inte riktigt överensstämmer med skolans syn på de estetiska ämnena. Lind (2010) beskriver estetiska lärprocesser som "tillblivelser" och menar att de istället för att sikta mot ett fixerat mål är "målrelationella" och att de i den bemärkelsen är processer där det oväntade, det överraskande, det oplanerade ger riktning i processen som därför böljar och vrider sig i oförutsedda banor något som även Ross (1978) modell av en estetisk

arbetsprocess visar på (se figur 3). I förskolans läroplan (Skolverket, 2018) nämns inte estetiska lärprocesser uttryckligen som en kunskapsväg istället kallar man det skapande processer. Under *Förskolans uppdrag* står:

Barnen ska ges tid, rum och ro till eget skapande. De ska få möjlighet att utforska, reflektera kring och beskriva sin omvärld. Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans. Detta innebär att barnen ska få möjlighet att konstruera, forma och skapa genom att använda olika material och tekniker, såväl digitala som andra. På så sätt är skapande både ett innehåll och en metod i förskolan för att främja barnens utveckling och lärande (ibid, s. 9).

*Pedagogiskt program för förskolan* (1987) var föregångare till dagens läroplan och skulle fungera som allmänna råd i förskolans verksamhet. Där skrevs *Bild och Form* fram i ett eget stycke där övriga estetiska uttryck som slöjd, byggen, hantverk och konstruktioner beskrevs som del av bildframställandet (ibid, s.33). Processarbete samt temaarbete lyftes fram som centrala arbetsätt. Konst skulle ses på museer och hos konstnärer för att lägga grunden för estetiska upplevelser hos barnen. Dewey (2005) beskriver konstens betydelse som viktig då han menade att mötet med konsten skapar en estetisk erfarenhet och att konsten uppstår och tar plats i själva mötet och interaktionen med individen. Konstens betydelse genomsyrar den estetiska erfarenheten och den empiriska upplevelsen är mer än bara estetisk där resultatet blir en estetisk lärdom och inte bara en tilltalande bild på väggen eller på ett podium. I dagens läroplan samlas de estetiska ämnena under ett begrepp som benämns som skapande processer (Skolverket, 2018). Vecchi (2014) tror att skolan och förskolan generellt anser att det estetiska lärandet inte har speciellt stor betydelse eftersom man är mer inriktad på kunskap som kan verifieras med rätt eller fel. "Estetik livnär sig på empati, på en intensiv relation med tingen. Den kategoriserar inte på ett stelt sätt och kan därför utgöra ett problem i förhållande till en överdriven visshet och till kulturella förenklingar" (ibid, s. 35). Idag talas det ofta om ämnen i förskolan något Vecchi inte tror på då hon ser det estetiska arbetet som gränsöverskridande och tvärvetenskapligt. Vecchi (ibid) vill hellre tala om språk än om ämnen eftersom hon anser att det handlar om kommunikation och samband vilket inte ett ämnesuppdelat utbildningssystem sätter värde på. Dewey (2004) menade att vi lever i *en* verklighet och inte i en serie isolerade världar bestående av olika ämnen och för att kunna förstå livet och det omgivande samhället måste skolan också relatera till det genom att arbeta gränsöverskridande. Han ville att skolan skulle bestå av verkstäder, estetiska och hantverksmässiga, lika viktiga som laboratorierna, matsalen, köket, biblioteket och kopplingen till det omgivande samhället. En tematisk och



tvärvetenskaplig tanke vilken ligger till grund för arbetet i förskolorna i Reggio Emilia men även för de svenska förskolorna om man ser till läroplanen: "Förskolans arbete ska inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande" (Skolverket, 2018, s. 10).

### 3.3 Bildpedagogisk tillbakablick

När Åsén (2006) blickar tillbaka på skolämnet bilds historiska utveckling kallar han det ett "marginaliserat skolämne" (ibid, s. 107) som tillsammans med andra praktiskt-estetiska ämnen inte har samma status som andra skolämnena vilket också Hjort (2011) påtalar. Åsén (2006) beskriver hur Teckning, som blev obligatoriskt 1856, från början var ett nyttoämne som gagnade landets ekonomi men också ett ämne för smakfostran. Vid sekelskiftet 1800–1900 börjar både psykologer och konstnärer intressera sig för barnbilder vilket benämndes som barnkonst. Stadieteorier konstrueras, där barnteckningar värderas stegvis i ålderskategorier. Flera teoretiker bildar egna stadie-modeller som bland annat får stort inflytande på lärarutbildningen. Mellan världskrigen uppstår tanken om det fria skapandet vilket leder till debatt mellan den nya generationen lärare och de äldre lärarna skriver Åsén (ibid). De yngre lärarna åberopar psykologins rön och den moderna konstens betydelse för ämnet påverkade av Read (1953, 1956). Det argumenteras för teckning som avkoppling och motvikt till traditionell kunskapsinläring vilket Åsén (2006) menar kanske bidragit till ämnets låga status. När LGR80, 1980 års läroplan, kommer har ämnet Teckning bytt namn till Bild, vilket tydligt markerar bilders betydelse i ett mer utvidgat begrepp. Bild blir ett kommunikationsämne.

Read (1953) menar att det finns barnkonst likaväl som primitiv konst och vuxenkonst, och att dessa måste särskiljas vad gäller uttryck och bedömning. Barn imiterar inte vuxna och deras konst måste studeras som deras "direkta och oförfälskade uttryck för sin egen känslövärld" (Read, 1953, s. 87). Read har en stark tro på konsten som helande, hälsosam och moralstärkande, både för vuxna och barnen.

Det finns många vittnesbörd om att när barnets andliga tillväxt har hindrats och dess psyke blivit förvridet (vilket med säkerhet leder till neuros och t.o.m. till brottslighet) kan utövandet av skapande konst ha en terapeutisk verkan därigenom att det leder barnet tillbaka till jämvikt i sinnet (ibid, 1953, s. 97–98).

Skapande verksamhet tillsammans med utövande av Platons moralestetik skapar möjlighet för en lösning av civilisationens kris menar Read och bygger sina teser om konstens förträfflighet som fostrare på Platons filosofiska skrifter (ibid, 1953).

Reads (1956) konstpedagogiska teser och uppfattning om konsten som fostrare har format mycket av hur vi ser på barns skapande än i dag. Teserna fick stor genomslagskraft som motpol till ett statistiskt stadietänkande som var den gängse synen på hur barns skapande förhöll sig till vilken ålder barnet hade. Read (1953) kopplar ihop åtta kategorier av barns uttryck som han klassificerar i sitt empiriska material av "åtskilliga tusen teckningar, från alla slags skolor", med psykologiska typer tagna från Jung och Bullough. Bilderna barnen skapar blir berättelser om deras psykologiska karaktärer. Det har påverkat synen på skapande aktiviteter som både avkopplande och terapeutiska, där bilder kommunicerar psykologiska tillstånd och inre känslor.

Eisner (1974) beskriver sju myter i bildpedagogiken med det fria skapandet som grund, vilka han anser underskattar lärarens roll.

#### *Children Need Only Materials and Encouragement*

Här tar läraren rollen som en trädgårdsmästare som förser barnen, de knoppande blommorna, med möjligheter till förverkligande av sin potential. Läraren blir, enligt Eisner, en som tillhandahåller material, vilket inte räcker om barnen ska få möjlighet att utveckla sina uttryck.

#### *Art Is for Developing Creativity*

Bildpedagogiken har inte monopol på att utveckla kreativitet, hävdar Eisner. Det finns många fält och ämnen där kreativitet spelar lika stor roll. Eisner menar att kreativitet är viktigt men dess utveckling är inte bildpedagogers främsta uppdrag.

#### *Attend the Process, Not the Product*

Det är en myt att ställa processen mot produkten. Det kan inte bli någon produkt utan process, och den produkt som vi strävar efter att skapa formas av de medel och de val vi använder och gör under processens gång. Process och produkt är två sidor av samma mynt.

### *Children See More Clearly than Adults*

På grund av sin ungdom ser barn klarare på världen. De störs inte av invanda mönster som beslöjar blicken och döljer känslorna som de vuxnas perception störs av. Deras egna verk ska fortsätta vara naiva och spontana vilket enligt Eisner leder till att barnens perception och bilder stannar kvar i barnsliga uttryck, bildutvecklingen stagnerar. Bildpedagogens roll blir här att hjälpa barnen förvärva de verktyg som gör det möjligt att uppmärksamma och analysera visuella kvaliteter.

### *Children's Art Should Not Be Evaluated*

Barns bilder ska inte evalueras därför att läraren inte kan se världen som barn gör. Eisner menar att undervisning är en värdeorienterad aktivitet, att negligera det som lärare är att vara oseriös och ansvarslös. Kreativitet, sinnrikhet, teknisk kompetens, estetiska kvaliteter, engagemang, barnets egen insikt och kommentarer om sitt arbete men även andras arbeten är egenskaper som kan bedömas menar Eisner.

### *Verbal Analysis Kills Art*

Konst är en icke-verbal verksamhet som uppskattas för sin form och talar för sig själv. Eisner menar att här måste man göra skillnad på vad och hur man använder sig av ord, och att det inte handlar om kritik av konsten. För att inte bli en stum medaktör bör läraren kunna tala insiktsfullt, poetiskt och känsligt om konst, vare sig det är en elevs arbete eller en konstnärs.

### *The More Media the Better*

Eisner ser här ett splittrat och snuttifierat arbetssätt som oftare leder till begränsad erfarenhet då det gäller att prova så mycket material som möjligt. Barnet hinner aldrig skaffa sig djupare kunskap om och erfarenhet av materialet och hur det kan användas i själva skapandet. Expressiviteten ligger i omvandlingen av ett material till ett medium menar Eisner, detta uteblir troligtvis då färdighetsutvecklingen ständigt avbryts när man hoppar från ett material till ett annat.

Eisner menar att dessa sju myter på olika sätt influerat det bildpedagogiska fältet och bildpedagogens undervisning. Det blir en tydlig motvikt mot det fria skapandet i Reads (1956) mening där Eisner också vill komma bort från de terapeutiska inslagen i bildpedagogiken, vilket är Read främsta intresse. Bendroth Karlsson (1996) beskriver Levande Verkstadsmetodiken som fortsättning på den emancipatoriska eran i bildpedagogiken dit hon även räknar

Read. Experimentella övningar i material och tekniker, gruppvis och individuellt, samt konstruktiva samtal kring resultaten kännetecknar Levande Verkstadsmetodiken som liknar verksamheten i den Reggio Emiliainspirerade förskoleateljén. Mycket av synen på skapande verksamhet stämmer överens, den kreativa människan sätts i centrum med hänvisning till att alla människor utan undantag är kreativa, fokus ligger på de estetiska aktiviteterna, fantasin är ett arbetsredskap som i själva görandet kopplas ihop med den organisatoriska verklighet vi människor befinner oss i (Vygotskij, 1995).

### 3.4 Förskoleateljéns utformning och design

Det pedagogiska rummet ges betydelse då interaktion och lärande förväntas ske i ateljén lika väl som i förskolans andra rum. I början av 1900-talet skriver Dewey (2004) om skolan som en del av samhällslivet. Inte som en institution i samhället utan som en vital del av det. Skolan planerades med verkstäder och laboratorier för att påvisa att inget ämne är en isolerad del. Lokalerna skulle möjliggöra samverkan och experimenterande. Barnens intressen och erfarenheter var viktiga och skulle beaktas i undervisningen. Ur barnens synvinkel kommer sig det stora slöseriet i skolan av att de inte inom skolan på ett fritt och fullständigt sätt får använda sig av de erfarenheter de fått utanför skolan. Medan de å andra sidan inte kan använda det de lärt sig i skolan i det dagliga livet. Det är det som är skolans isolering – dess isolering från livet (Dewey, 2004).

I studien undersöks hur och om förskoleateljéerna designats som ett stöd för skapande läroprocesser där rummet skapar möjligheter till interaktion och kreerande. Rummet ges betydelse som verksam faktor där mellanmänniska möten skapas men kan också beskrivas som annorlunda rum, rum som speglar vår verklighet och har vissa funktioner (Foucault, 2008).

#### 3.4.1 Relationella rum

Foucault (2008) betraktade samtiden som en relationell arena där vi sammanstrålar i ett virrvarr av motsättningar och sammankopplingar som också berikar oss. Mötena är mänskliga och i nätverket skapas möjligheter och platser att förverkliga dem på. Vi är involverade och hopflätade med varandra, i det vardagliga livet blir plats eller rum något som vi skapar tillsammans, något vi också förändrar och förändras i (Pink, 2012). Människor förvandlar utrymme till en plats där något händer menar de Certeau (2011, s. 108) när han skriver "space is a practiced place", våra stadsplanerade gator förvandlas till ett utrymme vi vandrar eller åker på, vi befolkar dem. Rum kan fungera som sammanförande platser där vi möts och kommunicerar trots att vi har olika ursprung. Mötesplatser skapas, sociala plattformar, arenor, konstrueras för

mellanmännsliga relationer (Mårald & Nordlund, 2006). När Branzi (1998) talar om didaktik och design menar han att det handlar om mer än att skapa bra arkitektur för lärande. Branzi som är arkitekt och designer har deltagit i ett övergripande projekt angående förskolebarns omgivande miljö i förskolorna i Reggio Emilia. Han menar att det i det relationella rummet pågår en komplex process vars kvaliteter borgar för ett bättre förhållande mellan de som befinner sig i rummet, i detta fall barn och lärare. Det relationella rummet är inte statiskt utan förändras i tid och tillsammans med dem som befinner sig i rummet men även i dess identitet och framtoning sker en ständig rörelse. Rinaldi (1998), involverad i samma projekt, menar att vår generation är tidsresenärer på genomresa i en pågående övergångstid. Detta ställer krav på oss och de rum vi använder i lärandesituationer. Rinaldi (1998) talar även om relationen mellan människor och plats (rum) som ömsesidig, de modifierar varandra. Den relationella platsen är ett integrerat utrymme där mänskliga processer pågår som överträffar arkitekturen men är hjälpt av dess design. Denna plats kan, vad gäller mänskliga relationer, likställas med det sociokulturella rummet. De Certeau (2011), Foucault (2008), Mårald och Nordlund (2006) och Pink (2012) talar alla om rummet eller platsen som något som skapas av dem som befinner sig där. På liknande sätt beskrivs vår vardag av Bruner (2009), Säljö (2014) och Wertsch (1998) som en ständigt pågående kommunikativ process mellan människor i ett lärande och utbyte av vetande på en sociokulturell arena eller i ett sociokulturellt/relationellt rum.

### **3.4.2 Pedagogiska rum**

Eriksson Bergström (2013) intresserar sig för hur förskolan organiserar sina fysiska miljöer för att skapa handlingsutrymme för barnens aktiviteter. Hon beskriver förskolan som en institution som designas för att möta barnens behov men också som en kontrollerande inrättning, där professionella lärare reglerar och strukturerar vardagen och därmed kanske systematiserar barndomen. På en av förskolorna som undersöks fick inte barnen själva vara i ateljén eftersom dörren inte hade något fönster. Lärarna vågade inte lämna barnen ensamma i rummet eftersom de inte kunde kontrollera dem, här blev transparensen ett verktyg för kontroll. Studien visar även att den fysiska miljöns struktur organiseras av lärarna och visar tydligt för barnen vad som kan och får göras i rummen. Lika tydligt visar den att strukturen skapar regler och begränsningar för barnens agerande. Eriksson Bergström (2013) såg att barnen i sin fria lek valde rum där lärarna ofta inte befann sig och att de agerade annorlunda när lärarna befann sig i rummet eller ledde aktiviteter. Deras handlingsutrymme påverkades av lärarnas närvaro. På samma sätt begränsades deras handlande av rummets tydliga iordningställande med var sak på sin plats och ingen möjlighet till flexibilitet.

En organiserad rumsstruktur som utgår från barnen och deras chans till experimentella och interaktiva relationer, med funktioner som igenkännbara, transformativa och flexibla skulle istället för att skapa begränsningar och regler kunna skapa mångfald och fria val (Ceppi & Zini, 1998). I Nordin-Hultmans (2004) studie identifierar hon det auktoritära styrandet i rummens ordnande och i det osynliga reglerandet av den vardagliga verksamheten. Barnen vet vilka riktlinjer som gäller och lärarna slipper konfrontationer. Rummen talar med en auktoritär röst. Det kommunikativa rummet däremot erbjuder utbyte av idéer, diskussioner, utforskande, relationsskapande men kräver också engagerade och modiga lärare som vill samspele med, påverka och bli påverkade av barnen.

Många av Reggio Emilias förskolor är byggda i nära samverkan med arkitekter och har en klart uttalad vision om relationell pedagogik och arkitektur i symbios. Tanken med denna symbios är att skapa en miljö där upplevelseytor med pedagogiskt syfte kan sägas ha en reflekterande yta där spår av lärandeaktion blir synliga och möjliga att samtala om (Ceppi & Zini, 1998). Strandberg (2006) beskriver läranderummens utformning som underlättande eller försvårande och menar att en bra genomtänkt pedagogisk miljö, både rumsligt, ytmässigt, designat och inrett underlättar lärandet i skolan. Det pedagogiska rummet bör innehålla vissa aspekter menar Strandberg (2006) och listar följande; *interaktioner* – vilka samspel är möjliga; *aktivitet* – vad är möjligt att göra; *artefakter* – vilka verktyg finns; *utvecklingshopp* – förväntan och tillgång för barnen; *kreativitet* – barnens möjlighet till innovationer och förändring av rummet. Dessa aspekter kan utan tvekan implementeras på förskolans ateljé.

### 3.4.3 Annorlunda rum

Det finns också, och troligen i alla kulturer, i alla civilisationer, verkliga platser – platser som är faktiskt existerande och som formas vid själva grundandet av samhället – som är ett slags mot-platser, ett slags reellt förverkligade utopier i vilka de verkliga platserna, alla de andra verkliga platserna som man kan finna i kulturen, på samma gång representeras, motsägs och kastas om. Platser av detta slag befinner sig utanför alla platser, även om det kan vara möjligt att peka ut deras lokalisering i verkligheten. Eftersom dessa platser är absolut annorlunda i förhållande till alla de platser som de reflekterar och talar om, skall jag, för att kontrastera dem mot utopierna, kalla dem heterotopier. (Foucault 2008, s. 252)

Här definierar Foucault (2008) det han kallar *heterotopier*, beskrivna som annorlunda platser. Han tolkar samtiden som ett relationellt rum där motsättningar möts och till och med berikar varandra. Han liknar det vid ett slags nät men inte ett regelbundet utan mer som ett virrvarr eller trassel. Heterotopier

skapas kulturellt och kan inte vara universella och genom tiderna har de förändrats från att vara krisheterotopier till avvikelsernas heterotopi menar Foucault (ibid). Han beskriver sex grundsatser för att definiera en heterotopi: de finns och skapas i alla kulturer, de har historiskt preciserade funktioner som också kan förändras över tid, de är oförenliga rum som sammanfogas på platsen, de är tidsbundna platser, de har öppning och stängningssystem, de kan vara illusoriska rum relaterade till omgivningen men mer perfekt ordnade.

Om förskolan definieras som en heterotopi utifrån dessa grundsatser skulle förskolan, som finns i olika former i många kulturer, definieras som inte tillgänglig för vem som helst, man måste identifieras som förälder, lärare eller släkting till barnen som vistas där för att få tillträde till förskolan. Förskolorna är omgivna av staket med grindar svåra att öppna för både barn och vuxna. Lärarna har kontroll över gården och barnen och de okända som stiger innanför grindarna upptäcks vilket ytterligare försvårar ett inträde i byggnaderna. Förskolan är en plats där verksamheten pågår i flera rum designade för olika sysslor och som precis som andra verksamheter styrs av regler och rutiner. Barns lärande och utveckling dokumenteras av lärarna och pedagogiken har utvecklats och fortsätter förändras över tid. Lindh (2014) analyserade fotografier från tio folktomma ateljéer och upptäckte med hjälp av Foucaults (2008) heterotopibegrepp bland annat att de flesta av rummen var designade för stillasittande pyssel snarare än experimenterande arbete. De var också påfallande lika med små avvikelser vilket signalerar att det kan finnas en samlad syn på hur en ateljé ska designas, en ateljénorm. Ateljén beskrivs inledningsvis av flera författare som radikal, omtumlande och en experimentellt undersökande plats och eftersom den med sina många möjligheter skiljer sig från förskolans övriga rum går det att i Foucaults (ibid) anda kalla den en heterotopi, en annorlunda plats (Barsotti, 1997; Gandini et al., 2005; Hall et al., 2010).

### 3.5 Sammanfattning

En global forskning rörande estetiska ämnens betydelse, organisation, undervisning och förväntningar på framtiden genomfördes 2004 i ett UNESCO-projekt. Information samlades in från över 40 länder och organisationer. Undersökningen tydliggör estetiska ämnen och läroprocessers betydelse i undervisning inte bara i Sverige utan i hela världen (Bamford, 2006). Tidigare svensk forskning som rör estetisk verksamhet behandlar kommunikation och samspel i skapande aktiviteter mellan lärare och barn men även mellan barn och barn (Änggård, 2005). Bendroth Karlsson (1996) fokuserar på begreppen styrning och guidning där lärare med kunskap i bild vågar guida och ge barnen större frihet än den lärare som inte har ämneskunskaper. Ateljéarbetet undersöks utifrån Reggio Emilias pedagogiska filosofi, där Häikiö (2007) och

Carlsen (2015) fokuserar på verksamheten, miljön och barnsynen. Bildspråk som kommunikativt och kulturellt redskap (Löfstedt, 2001), är ett annat fokus i forskningen samt treåriga barns användande och interagerande av och med kameror i den dagliga verksamheten (Magnusson, 2017). Estetiska lärprocesser, vilket inte är ett precist begrepp, beskrivs utifrån flertalet forskare som "hands-on", fritt sökande efter kunskap, relationell process, att vara i ett "flow", en dialektisk rörelse mellan känsla och förnuft samt mellan teori och praktik. Synen på bildpedagogik beskriven som "det fria skapandet" härrörs till Reads (1953, 1956) teorier om skapande verksamhet med terapeutisk karaktär (Åsén, 2006). Reads teorier kan ställas mot Eisners (1974) sju myter om den underskattade lärarrollen.

Förskoleateljén kan designas för att skapa mellanmännsliga möten där kommunikation, interaktion och ett kreativt gestaltande möjliggörs. Flera författare beskriver det relationella rummet som ett rum där kommunikation, processer och händelser sammanför, stärker och förändrar både människorna och rummen. Förskolan beskrivs som en plats där lärarna organiserar rummen med pedagogiska avsikter men också med en struktur som skapar gränser och regler för barnens verksamhet. Rummens pedagogiska utformning kan antingen skapa osynliga regler som barnen rättar sig efter, auktoritära rum, eller vara kommunikativa rum där samspel och dialog föder ideér. Förskolor i Reggio Emiliadistriktet byggs ofta i nära samverkan med arkitekter och därmed kan rummens kommunikativa lärandemöjligheter förverkligas redan på planeringsstadiet till skillnad från de befintliga förskolorna byggda i en annan tidsanda där rummen kan göra motstånd. Annorlunda rum, av Foucault (2008) kallad heterotopier, används här för att urskilja och definiera förskoleateljén som en plats kulturellt betingad där tillgänglighet, rumslighet och rumsindelning finns, där verksamheten dokumenteras och utvecklas och förändras över tid.



# Kapitel 4. Metod

## 4.1 Metodologiska val

Denna studie bygger på tre forskningsfrågor rörande förskoleateljén där den första frågan behandlar lärares avsikter och förhållningssätt i ateljéarbetet. Det intressanta är inte resultatet av det skapande arbetet, produkterna, utan hur lärarna ordnar och konstruerar möjligheter till utforskande av det estetiska fältet genom olika aktiviteter och experiment. I den andra forskningsfrågan utreds hur barnens estetiska lärprocesser synliggörs i dessa aktiviteter. Med hjälp av tredje forskningsfrågan vill jag åskådliggöra rummets utformning och potential samt hur detta kan tänkas stödja arbetet i ateljéerna. Rummens resurser handlar inte om en vacker designad miljö utan i första hand om möjligheter att inspirera till estetisk verksamhet. För att detta ska kunna undersökas bygger studiens empiri på flera olika former av datainsamling som används i etnografiska undersökningar: fältstudier, videofilmning, fältstudieanteckningar och fotografier. Valet av etnografi både som metod och som metodologisk brygga är för denna undersökning ett självklart val. Ingen etnografisk forskare kan beskriva den röriga verkligheten fullt ut och allt som händer vid insamlingen av empirin går inte att återge. Materialet har strukturerats utifrån forskningsfrågorna som vid flertalet tillfällen omformulerats under den pågående undersökningen. Fokus har dock hela tiden legat på lärares iscensättning av undervisning i ateljén, barnens möjlighet till estetiska lärprocesser samt rummets betydelse.

Etnografi benämns ofta som en metod men även som metodologi eller teori. Pink (2007) definierar etnografi mer som en metodologi än som en metod för att samla in data. Hon menar att etnografi som metodologi är ett försök att erfara, tolka och representera kultur och samhälle med utgångspunkt i en rad olika discipliner och teoretiska principer. Metodologi är den bro som binder samman de valda vetenskapsteorierna med metoderna, en plan för inhämtande av kunskap och valet av metoder som är lämpliga att använda utifrån forskningsfrågorna (Lindahl, 1995; Molander, 2003).

”Idag står etnografi för all slags kultur- och samhällsforskning som använder sig av fältarbeten, såväl flera år långa på främmande platser, som mycket korta i västerländska urbana miljöer, för att nämna ytterligheterna” skriver Arvastson och Ehn (2009, s. 19). Min undersökning kan definieras utifrån det som Arvastson och Ehn beskriver som ytterligheter, nämligen korta nedslag i flera förskolemiljöer, närmare bestämt förskoleateljéer. Valet att göra fältstudier på flera förskolor under korta perioder istället för på en förskola under en längre tid, gjordes för att granska om den verksamhet som pågår i ateljéerna hade skilda

betydelser och/eller gemensamma nämnare. Om jag däremot valt att tillbringa längre tid i en eller två ateljéer hade förmodligen både forskningsfrågorna och resultatet sett annorlunda ut.

## 4.2 Urval och tillgång till fältet

Undersökningen baserar sig på verksamheten i ateljéerna på fem förskolor. Urvalet skedde med hjälp av tidigare studenter som alla gått kurser i skapande verksamhet som jag varit kursansvarig för. Sökandet efter lämpliga förskolor inleddes med att mejl skickades till dessa studenter med önskan om hjälp med kontakter till förskolechefer de trodde skulle vara intresserade av att medverka i undersökningen. Utgångspunkten var att förskolorna skulle ha en ateljé som användes dagligen, gärna med någon som hade ansvar för verksamheten i dem. Huruvida förskolorna beskrevs sig som Reggio Emiliainspirerade eller inte hade ingen betydelse för undersökningen och efterfrågades inte. Information mejlades ut om avhandlingsarbetet, med uppgifter om syftet och forskningsfrågorna och om att jag ställde mig till förfogande för frågor via både mejl och telefon. Några förskolechefer var tveksamma och bad att få återkomma, andra svarade inte på förfrågan. Kontakt togs återigen med studenterna med önskan om hjälp med att få kontakt direkt med lärare på förskolor som de kunde rekommendera. Detta försök resulterade i möjlighet att få besöka fyra förskolor i tre kommuner i Mellansverige. Förskolecheferna gav sitt godkännande efter kontakt med förskollärarna och förskolorna. Den femte förskolan i den fjärde kommunen kontaktades via en kollega på högskolan. Studenterna och kollegan blev portvakter, de öppnade dörrar in i verksamheten och skapade kontakt med förskolor som var intresserade av att delta i undersökningen (Fangen, 2005; Aspers, 2011). När kontakt tagits med de lärare som var ansvariga för ateljéerna blev de informanter och förskolans portvakter i arbetet med studien. Dels förberedde och informerade de övriga lärare och föräldrar på förskolorna, dels samlade de in tillståndsblanketter. Insamlingen av empirin pågick under cirka ett års tid. Jag tillbringade olika lång tid på förskolorna eftersom de fick lägga fram önskemål om när och hur besöken skulle ske. Vid några tillfällen fick besök ställas in med kort varsel eftersom det skett förändringar i förskolans planering på grund av personalbrist. Aktiviteternas längd varierade, de var allt från 1 till 4 timmar. Ibland var samma barn i ateljén under hela aktiviteten, ibland kom och gick det barn under filmandet.

## 4.3 Förskolor i undersökningen

### 4.3.1 Pilotstudie, tre förskolor

Under åren 2010–2011 gjordes fältstudier på tre förskolor vid några tillfällen då verksamheten i två av ateljéerna filmades. På en av förskolorna arbetade en konstnär på deltid för att dels få igång verksamhet i ateljén, dels vidareutbilda personalen i skapande arbete. Tanken var att detta skulle pågå i 3,5 år och jag skulle följa både lärarnas och barnens lärande i ateljén. Projektet pågick endast i ett år, då förskolan efter den tiden ville avbryta samarbetet med konstnären. Sammanlagt tillbringades ca fem månader i projektet, med oregelbundna träffar. De två övriga förskolorna besöktes vid två respektive tre tillfällen. Filmerna från dessa tillfällen är transkriberade men resultaten ingår inte i denna undersökning. Insamlade data och transskript har varit underlag för utformandet av denna studie och använts som erfarenhetsbaserat stöd i metodologiska val. Pilotstudien gav även verktyg för närmandet till fältet och kontakt med informanter.

### 4.3.2 Beskrivning av valda förskolor

De fem utvalda förskolorna ligger i fyra kommuner i Mellansverige. Kommunernas storlek varierar från en av de mindre till en av de största, medan de två övriga är medelstora kommuner. Urvalet bestämdes utifrån de förskolor som svarade på förfrågan om tillträde, och som var intresserade av att ta emot en filmande forskarstuderande. Kommunernas storlek, förskolornas storlek eller var de är lokaliserade spelar ingen roll för undersökningens frågeställningar, däremot var det viktigt att det fanns en kontaktperson som arbetade eller/och hade ansvar för ateljén.

### 4.3.3 Förskolan Paletten

Paletten har verkat som förskola under lång tid. Den består av en envåningsflygel i ett större hyreskomplex och har en mycket liten inhägnad gård mot gatan och en större gård med lekredskap mellan hyreshusen på baksidan. I omedelbar närhet finns grönområden såsom parker men också närhet till vattnet med lite mer vildvuxen natur. Trots detta ligger Paletten relativt centralt i en större stad. Fyra lärare arbetar på förskolan som har 25 barn inskrivna i åldrarna 3 till 5 år. Lokalerna är relativt rymliga men slitna. De är indelade i olika aktivitetsrum, som till exempel ateljé, bygg- och konstruktionshörna och hemvrå. Ateljén är rymlig, där finns två bord för teckning och målning, ett bord för lärarbeten, tre stafflier och en golvyta användbar för större arbeten samt möjlighet att arbeta vid väggen. I rummet finns inte rinnande vatten utan det hämtas i angränsande rum.

Det mesta av materialet förvaras i skåp med dörrar. Förskolan besöktes vid tre tillfällen.

#### **4.3.4 Förskolan Violen**

Violens lokaler är trånga och svärmöblerade. Det fristående huset förskolan verkar i har bland annat varit vaktmästarbostad och ligger på en gård där det tidigare funnits en skola. Här måste även källaren utnyttjas för de 20 barnen som är inskrivna. Barnen är i åldrarna 3 till 5 år och här arbetar fyra lärare. Förskolans gård är liten men används flitigt då de också anammar utomhuspedagogik. Grönområden finns även här i närheten, men avståndet till vattnet är längre än Palettens. Förskolans rum är trånga och svärmöblerade. I ateljén som är ett mycket litet rum finns två bord samt ett ljusbord som tar upp mycket av den yta som finns. Man har provat att ha ateljén på olika ställen och nyss flyttat in den i detta rum. Här kan man inte arbeta på golvet eller vid någon vägg. I ett angränsande tvättrum finns stafflier, färg och möjlighet att måla större. Rummet har inte rinnande vatten, utan det tar man från tvättrummet intill. Det material som finns att tillgå står i öppna hyllor. Vid mina tre besök på Violen fick jag reda på att förskolan så småningom kommer att flytta till andra lokaler i området.

Ateljeristan Vera var kontaktperson och informant vid förskolan Paletten och förskolan Violen. Hon har en anställning som ateljerista för åtta kommunala förskolor vilka hon alternerar mellan efter ett visst schema. Schemat är flexibelt beroende på hur verksamheten ser ut. Pågår ett visst tema hon är involverad i kan mer tid förläggas på den förskolan där verksamheten pågår. Hennes arbetsuppgifter består även av fortbildning av personal samt deltagande i ledningsgruppen. Vera, som är förskollärare, har en filosofie magisterexamen i Barn och ungdomsvetenskap samt 60 högskolepoäng i ateljeristapedagogik.

Vare sig Paletten eller Violen beskrivs som Reggio Emiliainspirerade.

#### **4.3.5 Förskolan Strandbacken**

Strandbacken är en kommunal förskola som ligger i en större ort strax utanför en mellanstor svensk stad. Förskolan är planerad och byggd för förskoleverksamhet men har nyligen byggts ut från tre till fem avdelningar. Den ligger centralt belägen i centralorten, strax invid den största skolan på orten. Här finns fem avdelningar med åldersindelade grupper, från 1 till 5 år. Femton lärare arbetar på förskolan. Förskolan har en stor gård med mycket lekredskap och plats för lekar. Det finns närhet till skog och andra lekparkar men också till det som en centralort kan erbjuda som till exempel bibliotek, bad och närhet till kommunikationer. Ateljén används av två avdelningar och ligger mitt emellan

dessa. Den är stor och uppdelad i olika "rum". En del är tänkt för vattenlek och arbete med formbara massor. Intill står stafflier och material för måleri. Det finns två bord att arbeta vid, ett högre och ett lägre. Här finns golvyta för större projekt, däremot ingen direkt väggyta att arbeta mot. Ateljén har två diskbänkar. Här finns mycket material att inspireras av, och det är synligt i öppna hyllor för barnen. Förskolan beskrivs inte som Reggio Emiliainspirerad på kommunens hemsida, men personal på förskolan har varit på studiebesök i Italien och det har funnits ett samverkansprojekt med en förskola där tidigare. Strandbacken besöktes vid fem tillfällen.

Kontaktpersonen Matilda hade under min vistelse på förskolan ett utvecklingsledaruppdrag med extra ansvar för temaarbete och för ateljén. Detta extra ansvar innebar inköp av material till ateljén samt att hålla ordning där. Hon initierade även ateljéprojekt i personalgruppen. Ingen extra tid var avsatt för detta ansvar, utan det ingick i arbetet med barnen. Matilda som är förskollärare har förutom estetisk inriktning på gymnasiet en ateljeristapedagogisk utbildning på 60 högskolepoäng.

#### **4.3.6 Förskolan Orkestern**

Förskolan Orkestern är ett personalkooperativ som startade 2005. Den består av tre avdelningar, en för barn i åldern 1 till 2 år, en för barn i åldern 2 till 4 år och en för barn i åldern 4 till 6 år. På förskolan arbetar nio lärare. Huset är en del av en före detta institution som sträcker sig över ett vidsträckt område. Det har två våningar plus en källarvåning där personalutrymmen finns. Det finns både små och stora rum, och huset är inte byggt för en förskoleverksamhet från början. Här är nära till naturen, den finns bokstavligt sagt runt hörnet, och där finns det också levande djur i hagar för barnen att upptäcka. Gården är stor och erbjuder många möjligheter till lek. Det finns ateljéer på varje avdelning, och den största finns i avdelningen för 4 till 6 - åringarna. Hos de minsta barnen målar man i det största rummet, eftersom det inte finns någon ateljé här. Vid avdelningen intill där 2 till 4-åringarna vistas finns en liten ateljé med två bord och en diskbänk. Det går att frigöra golvyta, men väggytan består av dörrar, fönster och hyllor. De större barnens ateljé är stor. Cirka halva rummet används till byggande av olika slag. Rummet delas av låga hyllor där materialet står, synligt och lättåtkomligt från båda sidor. I målardelen finns bord men också möjlighet att måla stående eller på golvet. I den här ateljén kan många barn vara samtidigt eftersom de kan delas upp i mindre grupper där pedagogerna kan ha uppsikt över dem. Ateljén har diskbänk och rinnande vatten. Förskolans gård har även en utomhusateljé. På sin hemsida beskrivs verksamheten som Reggio Emiliainspirerad. Förskolan besöktes vid fyra tillfällen.

Förskolläraren Malin som var kontaktperson vid förskolan Orkestern, är inte anställd som ateljérista. Hon har 30 högskolepoäng i ateljéristapedagogik samt flera kortare kurser och studiedagar i skapande verksamhet och projektarbete. Kommunen arrangerade en fördjupning inom skapande bildarbete ledd av en anställd ateljérista och den kursen beskriver Malin som speciellt viktig för henne. Malin har ansvar för att hjälpa avdelningarna att jobba i projektinriktade arbeten genom skapande aktiviteter och andra estetiska uttryckssätt. Hon har även ansvar för att köpa in material till förskolans ateljéer.

#### **4.3.7 Förskolan Fjärilen**

Förskolan Fjärilen öppnade år 2012 i lokaler som byggts om i delar av en före detta skola. Den är kommunal och ligger mitt i centrum i en mindre svensk stad, med direkt närhet till det som ett centrum kan erbjuda, som bibliotek, kulturcentrum, konsthall och kommunikationer. Förskolan har ett nära samarbete med ortens kulturcentrum. Då lokalerna inte från början var tänkt som förskola, har de efter ombyggnaden en annorlunda planlösning än den som vanligen förekommer i förskolebyggnader. Det finns en ateljé och ett rum för rörelse och dramaövningar som hela förskolan använder. På Fjärilen fokuserar man på estetiska lärprocesser och har därför anställt lärare med specialkompetenser inom estetiska ämnen. Förskolan har tre avdelningar för de yngre barnen, en för åldrarna 1 till 3 år, och två för åldrarna 4 till 5 år. På gården finns lekredskap och utrymme för lekar. Ateljén som ska användas av hela förskolan är trång och i rummet finns en pelare för ventilation och den tar stor plats. Tre ganska stora bord upptar det mesta av rummet och måste flyttas ihop för att få en del golvyta. Vid ena väggen finns möjlighet att måla. Hela väggen mot gården består av fönster, vilket även är fallet med väggen mot korridoren

utanför. Den används även som lekplats för barnen vid de närliggande avdelningarna, och det kan verka störande på arbetet i ateljén. Det finns en dörr ut till en altan av trä där det är möjligt att arbeta. Det är den enda av förskolorna som har direkt tillgång till utomhusarbete på ett trädäck. En viss del av materialet står i öppna hyllor men mycket finns också i lådor och skåp med dörrar. Förskolan beskrivs som en förskola med kulturinriktning på den kommunala hemsidan. Fjärilen besöktes vid sju tillfällen.

På förskolan Fjärilen hette kontaktpersonen Unni. Hon har förutom förskollärarytbildning 60 högskolepoäng i bildpedagogik. Hon anställdes på förskolan bland annat på grund av sin spetskompetens i bild. Unni har ansvar för material och inköp till ateljén samt att hålla workshoppar i skapande arbete för sina kolleger.

## 4.4 Att ta plats på fältet

Etnografen tar plats i det fält som ska undersökas och samlar metodiskt in data av olika slag. Jag tog hjälp av filmkamera, fotografier och fältanteckningar som insamlingsmetoder för att beskriva den del av förskolefältet som undersöktes. Jag lyssnade till vad som sades, observerade händelser och aktiviteter, samlade in det som hade betydelse för undersökningens fokus, vilket tolkades och analyserades reflexivt. En etnografisk undersökning är en process där forskaren utsätts för och utsätter sig för sina egna antaganden och uppfattningar om världen. Ett kritiskt och reflexivt förhållningssätt behövs för att identifiera och plocka ut den insamlade kunskapen och informationen som är relevant för undersökningens syfte, men också för att skilja ut det som inte är av betydelse för undersökningen (Hammersley & Atkinson, 2007).

Kameran fångar händelser på film som kan studeras om och om igen. Hur personerna rör sig i rummet, deras kroppsspråk, vad deras ansiktsuttryck signalerar och hur de talar om olika saker. Det ljud som spelats in kan avlyssnas och all information samlas på datorn. Med hjälp av dagens teknik kan specifika situationer spelas upp, om och om igen, för att på så vis upptäcka nya ingångar, se och höra händelsen ur en annan synvinkel. Med denna vetskap om kamerans och den inspelade filmens möjligheter ställdes kameran upp vid det första besök i en ateljé utan någon reflektion om var det var bäst att befinna sig i rummet. När verksamheten kom igång blev det tvunget att flytta kameran. Vikten av att först kolla med läraren var i lokalen verksamheten skulle äga rum blev uppenbar. Hur mycket information som gavs i förväg om aktiviteterna skilde sig mellan förskolorna. Vissa informanter lade stor vikt vid var kameran skulle stå för en överblick av aktiviteten och hade redan bestämt dess plats. Andra överlät placeringen till mig. Det ligger i en process natur att i stort sett vara okontrollerbar, vilket också gäller den etnografiska undersökningsprocessen. "I början av processen kan vissa saker verka viktiga som i ett senare skede kanske förefaller oviktiga", skriver Sjöstedt Landén (2011, s. 40), vilket jag också erfor under processens gång vad gäller innehållet i videofilmerna. Att befinna mig i ateljén under pedagogens förberedelser gjorde att förståelse ökade för hur läraren tänkte med aktiviteten. Ibland var allt förberett och klart innan kameran placerades.

## 4.5 Att vara observatör

Att befinna sig ute på fältet som forskare innebär att en observatörsroll måste väljas. Den kontext man befinner sig i ute på fältet, kontakten och överenskommelsen med informanterna och förhållningssättet till de som beforskas blir avgörande för vilken roll som väljs. Om man ska vara en

deltagande observatör måste en överenskommelse göras med informanten som då blir en medforskare. Wolcott (2001) menar att det finns tre funktioner att förhålla sig till ute på fältet, den aktive deltagaren, "active participant", den privilegierade observatören, "privileged observer", och den begränsade observatören, "limited observer". Fangen (2005) menar att man måste samspela och samtala med informanterna som deltagande observatör. Vid filmandet i ateljéerna togs rollen som den privilegierade observatören. Ingen aktiv kontakt togs med barn och pedagoger under aktiviteterna, men om samtal uppstod avvisades inte dessa. Upplägget för datainsamlingen var i stort sett lika för alla förskolor. Installation av kameran inför filmandet skedde en stund innan aktiviteterna, dels för att vara beredd och klar till aktiviteternas början, dels för att barnen skulle bli vana att ha kameran i rummet under aktiviteten. Informanterna hade förberett och informerat övrig personal, föräldrar och barn hur filmandet skulle gå till och vilken aktivitet som skulle studeras.

#### 4.6 Forskaren i rummet

Under insamlandet av empirin gällde det att hitta ett sätt att förhålla sig som forskare i rummet. Liedman (1998) menar att det ofta behövs "exklusiva och omfattande kunskaper i språk liksom om speciella kulturer, nya tekniker och nya ekonomiska system men också en långt driven teoretisk medvetenhet för att forskningen inte ska stanna vid trivialt insamlande" (ibid, s. 157). Man bör ha kunskaper om fältet för att veta vad som är betydelsefullt att samla in. Denna studie rör ett utsnitt av förskolan, en specifik plats som jag som förskollärare och bildpedagog har kunskap om, vilket kan underlätta undersökningen. Forskningsfrågorna hjälper till att fokusera på vad som väljs och hur valet görs. Fältet nalkades med en förförståelse som var till nytta men som lika gärna kunde bli en slöja för "forskarögonen". "Vårt sökande efter relevanta fakta måste vägledas av vår aktuella kunskap" skriver Chalmers (1995, s. 30), vilket betyder att läraren behöver befinna sig i samklang med forskaren. Två perspektiv, forskarens och lärarens, fanns med i undersökningen av rummen. Som förskollärare med en kunskap om förskolans kultur, barnen och lärarna i förskolekontexten, som bildpedagog införstådd med verksamheten i ateljén. Vissa lärare såg en lärare med kamera, och ville diskutera arbetet i ateljén, andra valde att se en forskare och "expert" och ställde frågor om situationer som uppstått i aktiviteten. Valet att inte vara tillgänglig för diskussioner med lärarna under filmandet togs för att koncentrerat kunna anta forskarrollen. Frågor från vuxna besvarades kortfattat. Diskussioner eller frågor som uppstått under den filmade aktiviteten diskuterades med läraren efter aktiviteten om läraren tog initiativet till det. Barnens frågor gavs mer tid eftersom de filmades i sitt arbete i ateljén där både jag och kameran var tillfälliga besökare. Vid några tillfällen



undersökte vi kameran och kamerans plats samt ljudupptagningen tillsammans innan filmandet började.

Bara genom att befinnas sig i rummet med en videokamera påverkar forskaren det som händer där och kan aldrig vara en "fluga på väggen". Under pågående aktivitet var det ett medvetet val att ta så lite kontakt med både barn och lärare som möjligt för att inte störa arbetet i rummet, men även för att undvika att bli sedd som en lärare av både barn och lärare. Vid ett flertal tillfällen agerade barn framför kameran, väl medvetna om att de blev filmade, andra gånger samtalande de med mig utan att bry sig om kameran. Jag var en vuxen i rummet, alltså behandlade de mig för det mesta som en av deras "fröknar". Var inte läraren närvarande i rummet vände de sig till mig för att få hjälp eller svar på frågor.

#### 4.7 Datainsamling med hjälp av videokamera

All datainsamling färgas av forskarens val, så även i videofilmmandet. Som filmande forskare finns flera val att ta ställning till; stativ eller handhållen kamera, flera kameror eller en, kamerans prestanda och möjlighet att använda extern mikrofon eller enbart kamerans ljudupptagning. Om forskaren väljer att röra sig och följa aktionen eller om kameran fixeras på en bestämd punkt har betydelse för innehållet och analysen. För att följa en aktion i ett litet rum kan det räcka med en kamera, fixerad eller rörlig. Heath, Hindmarsch och Luff (2010) påpekar att en fixerad kamera vanligtvis används i forskning inom Conversation Analysis, då fokus ligger på detaljer i social interaktion och mikroanalyser, medan en rörlig kamera är mer användbar till exempel vid "walk and talk" situationer, då forskaren är en i hög grad deltagande observatör som följer dit informanten visar (Prosser, 2007).

I denna undersökning användes vanligtvis videokamera på stativ. Kameran som användes var en HD-videokamera av modell Panasonic AG-AC med en extern utgång för mikrofon. Kameran placerades där den filmade så mycket som möjligt av rummet och aktiviteten där. Jag placerade mig vid kameran, ofta med fältdagboken till hands, men också för att ha möjlighet att rikta om kameran om det behövdes. Eftersom jag fällde ut displayen på sidan kunde jag se genom kameran. Vid några tillfällen var kameran handhållen, bland annat vid en utflykt till en plats där barnen fotograferade sina intryck av platsen.

Videokameran används av många forskare (Heath et al., 2010; Heikkilä & Sahlström, 2003; Sparrman, 2002), men att bli filmad kan verka störande för den som blir filmad. Människor framför en kamera kan antingen bli stela och onaturliga eller komma att agera framför kameran. Fangen (2005) menar att video inte går att använda i en deltagande observation eftersom man när man

filmer inte är en deltagande observatör utan bara en observatör. I motsats till Fangen anser jag att det handlar om hur man använder kameran, hur man positionerar sig i rummet och hur man interagerar med deltagarna i studien.

När Sparrman (2002) gjorde sin undersökning på ett fritidshem ville hon ha ett öppet förhållningssätt till sin forskarroll, dels för att få tillgång till barnens praktiker och för att skapa ett förtroende mellan sig och barnen. Hon tillät barnens nyfikenhet på kameran, hon lät dem titta på den och röra vid den, "allt för att avdramatisera dess närvaro" (Sparrman, 2002, s. 54). Detta är ett förhållningssätt som jag fått anta vid vissa tillfällen. De flesta gånger jag besökte en förskola nöjde sig barnen med att fråga vem jag var och vad jag skulle göra där. Vi hade ett gemensamt intresse, ateljéarbetet. Vid några tillfällen har jag låtit barnen, precis som Sparrman (2002) gjorde, titta i kameran, hjälpa mig med att hitta bästa platsen för kameran samt även agera framför den. Vid dessa tillfällen tog jag rollen som deltagare och släppte observatörsrollen för en stund. Jag "lånade ut" min blick till barnen och de antog den.

Kamerans blick är inställd och fokuserad, den ser inte allt som pågår i rummet utan det som den är riktad mot. Den kan fungera som ett filter mellan forskaren och de beforskade, vilket tydligt markerar forskarrollen. Sparrman (2002) menar att kameran var det som stärkte hennes roll som forskare och skiljde henne från lärarna. Pink (2007) skriver "Moreover, an ethnographer with a video camera is a person with a video camera, the camera becomes part of its user's identity and an aspect of the way he or she communicates with others" (ibid, s. 99). Johansson (i Heikkilä & Sahlström 2003) skriver om etik och små barn och menar att hon haft hjälp av kameran för att inte "hamna i en traditionell vuxenroll på förskolan" (ibid, s. 27). Videokameran fick även fungera som stillbildskamera. I redigeringsprogrammet Adobe Premiere Pro CS6 kunde jag "klippa ut" sekvenser ur filmerna och transformera dem till fotografier. Eftersom kameran hade HD-upplösning blev också de urklippta fotografierna av god kvalitet. De behandlades i programmet Adobe Photoshop CS6 och fick genom olika filter formen av målning eller teckning.

## 4.8 Fältanteckningar

Eftersom kameran vanligtvis stod på stativ gjordes fältanteckningar samtidigt som filmandet när det passade. Vid vissa tillfällen användes enbart fältdagboken då kameran kunde verka störande på aktiviteten. Fältanteckningarna renskrevs direkt efter tillfället i den mån det gick. Fältanteckningar och videofilmer ger olika sorts data, fältanteckningarna influerades av mina egna tankar, videon är en mer objektiv observatör, och det allra bästa är om de båda kan samverka, där informationen berikar varandra. Flewitt (2006) förespråkar en kombination av

bild, ljud och skrivna data för att få syn på små barns multimodala interaktion och kommunikation. När hon gjorde en fältstudie vid ett bord där flera småflickor ritade och interagerade kunde hon genom ljudinspelningen höra vad vissa flickor sa som inte videokameran tog upp, plus att hon genom sina fältanteckningar kunde koppla samman viss information som annars gått henne förbi i filmen och ljudupptagningen.

## 4.9 Bearbetning och analys av data

Ochs (1979) menar att den utvalda del som transkriberas bör vara ett medvetet val i filtreringsprocessen, och att selektivitet bör uppmuntras men inte vara slumpartad utan kopplas till forskarens syfte med undersökningen. Analysarbetet underlättas om valet av materialet redan genomgått en "pre-analytisk" process där forskningsfrågorna varit ledande i sökandet efter vad som är viktigt för undersökningen. Analysen startar redan i valet av sekvenser i filmerna utifrån forskningsfrågorna. För att få syn på vad som händer på en välkänd och familjär arena och kunna analysera händelserna kan man enligt Ehn och Löfgren (2001) använda sig av en söklista. De ger exempel på motsatspar som kan vara användbara när man undersöker kulturella miljöer men de menar också att man bör vara medveten om att listan i sig är en kulturprodukt och att alla begrepp inte går att lägga som ett raster på alla miljöer. I den första grovgallringen av det empiriska materialet valdes delar av aktiviteter där motsatsparen individ/kollektiv, makt/hierarki och kaos/ordning tydliggjordes. De kan kopplas till både iscensättandet av estetiska lärprocesser samt rummets utformning och var till stor hjälp vid valet av tillfällen som analyserats. Utifrån de delar av empirin som tydligt gestaltade de valda motsatsparen gjordes ytterligare val. Då jag ville visa den bredd av material och aktiviteter som fanns i empirin tog jag beslutet att välja aktiviteter som visade på spännvidden. För att få en överblick gjordes en lista över de aktiviteter som undersökts på varje förskola och vilket material som använts vid aktiviteterna.

Fjärilen	Paletten	Violen	Strandbacken	Orkestern
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Måleri med sockerlösning</li> <li>• Måleri med sockerlösning</li> <li>• Fortsättning på gemensam målnings</li> <li>• Bygge i återbruksmaterial</li> <li>• Tema saga: måleri</li> <li>• Måleri med pipetter</li> <li>• Häll och dräll utomhus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografering av närmiljö</li> <li>• Teckning med fotografier som utgångspunkt</li> <li>• Fotografering av närmiljö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lera, slicker</li> <li>• Lera, slicker</li> <li>• Lera, slicker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Målning av italiensk flagga</li> <li>• Båtbygge med glasspinnar och limpistol</li> <li>• Piratprojekt</li> <li>• Lacka en låda</li> <li>• Öppen ateljé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Målning av kottar</li> <li>• Öppen ateljé - återbruksmaterial, måleri</li> <li>• Tema saga: måleri</li> <li>• Tema saga: lera och dekorationsmaterial</li> </ul>

Figur 4. Aktiviteter i förskolornas ateljéer.

Några av tillfällena valdes bort av olika anledningar. Andra tillfället med fotografering av närmiljö på Paletten valdes bort på grund av att ljudet från barnens tal dränktes av den brusande och täta trafiken då de stod på en bro vid en stor trafikled. Ett av tillfällena då det målades med sockerlösning på Fjärilen togs inte med i resultatet då det andra tillfället innehöll mer användbar information utifrån avsikten med undersökningen. Två barn målade en tygbit i de italienska färgerna utifrån lärarens strikta instruktioner på Strandbacken, vid ett annat tillfälle lackade en pojke en låda som skulle innehålla skatten i ett piratprojekt. Vid ett båtbygge vid samma förskola bestod aktiviteten av att limma fast glasspinnar med limpistol. Dessa fem tillfällen valdes bort då ingen egentlig estetisk process ägde rum, inte heller i samtalen, de bestod av tillverkning av en förutbestämd produkt. Detsamma gällde ett tillfälle då några barn målade kottar som skulle likna de får de besökt tidigare. Den aktiviteten hade ungefär samma upplägg som flaggmålningen och lackandet av lådan. Häll-och drälltillfället innebar att barnen i en uteaktivitet provade att hålla i ett stort papper där läraren hällde ut färg. Papperet vickades för att färgen skulle rinna runt. Här byttes barnen ut så att så många som möjligt skulle få prova och det var svårt att hitta en process i aktiviteten då många barn lämnade den under tiden och den var totalt beroende på att flera vuxna höll i papperet. I de aktiviteter som slutligen valdes används materialen temperafärg, flytande och fast, silkespapper, målarlim, fotografier, lera och play-doh. De verktyg och tekniker som användes var måleri med pensel, svamp och pipetter, teckning, fotografering med digitalkamera och användning av slicker vid arbete med lera.

För att få svar på hur estetiska lärprocesser iscensätts i förskolans ateljé behövdes analysredskap som kunde ringa in händelser i rummet och estetiska processer. För att synliggöra iscensättandet av aktiviteterna, hur det presenteras

och genomförs av läraren, används ett maktperspektiv som inbegriper två aspekter av makt. Dels den produktiva framåtdrivande och interagerande läraren, dels läraren som förmyndare av tillfället och aktiviteten, där barnens delaktighet antingen tas för givet eller minimeras (Foucault, 2008; Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011).

Lindström (2012) använder fyra begrepp för att definiera en estetisk lärprocess, *lärande om, i, med* och *genom* konsten. Han beskriver begreppen *om* och *med* som konvergenta där *om* är ämnesspecifikt och *med* ämnesneutralt. Begreppen *i* och *genom* betecknar han som divergenta där *i* är ämnesspecifikt och *genom* ämnesneutralt. Lärande *om* används här för att urskilja praktiska baskunskaper, lärande *i* för att upptäcka arbetets experimentella och reflexiva karaktär, lärande *med* för att uppmärksamma om andra motiv förekommer i aktiviteten och med lärande *genom* avses engagemanget hos både barn och lärare.

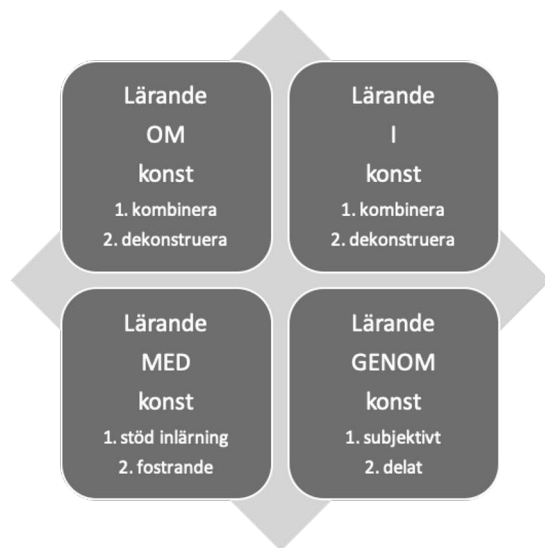
Med hjälp av Saars (2005) diskurser angående konstens metoder kopplat till inläring, fostrande, subjektiv upplevelse och stöd för inläring, samt Marners och Örtegrens (2003) analys av estetiska lärprocesser som kombinerande och dekonstruerande, skapades två analysnivåer. Nivåerna är tänkta att ses som ett förtydligande av Lindströms fyra begrepp för att på så sätt skärpa analysen av händelserna i ateljéerna.

Lärande *om*: Baskunskaper. Nivåer: 1. Kombinerar 2. Dekonstruerar

Lärande *i*: Experimentell/reflexiv. Nivåer: 1. Kombinerar 2. Dekonstruerar

Lärande *med*: Andra motiv. Nivåer: 1. Stöd för inläring 2. Fostrande

Lärande *genom*: Engagemang. Nivåer: 1. Subjektiv upplevelse 2. Delad upplevelse



Figur 5. Lindströms modell omarbetad av författaren innehållandes två nivåer analysraster som lagts till.

Med hjälp av begreppen och nivåerna analyseras hur aktiviteterna utformats i ett barnperspektiv samt hur det blir synligt i barnens förståelse och processer.

För att identifiera hur förskoleateljéns utformning påverkar möjligheten till arbete med estetiska uttryck valdes ur pedagogiskt perspektiv två rumsbegrepp, den *kommunikativa arenan* eller den *auktoritära platsen*. Eriksson Bergström (2013) och Nordin-Hultman (2004) har undersökt hur förskolans fysiska miljöer organiseras både för barnens bästa men också som kontrollerande och regelskapande rum. Själva reglerandet är osynligt men tydligt för barnen vad som får göras och inte. Strandberg (2006) definierar fem viktiga aspekter för samtal och kommunikation i det pedagogiska rummet, interaktioner, aktivitet, artefakter, utvecklingshopp och kreativitet vilka används i analysen. Ceppi och Zini (1998) beskriver de rum som skapas i Reggio Emilias förskolor som relationella, kommunikativa och ordnade för upplevelser, experiment och interaktion. Det relationella rummet eller platsen skapas och omskapas av rummet och de som befinner sig där (De Certeau, 2011; Foucault, 2008; Mårald & Nordlund, 2006; Pink, 2012). För ytterligare analys valdes Foucaults (2008) heterotopiska grundsatsen som anspelar på rummets agens. Hans beskrivning av heterotopier som historiskt preciserade funktioner som förändras över tid används som raster för att se om rummen fortfarande innehåller målarrummets attribut och om de gynnar barn i alla åldrar. Foucaults (2008) oförenliga rum som sammanfogas på platsen jämföras med om och hur flera rum i rummet avdelas och/eller klart markeras och vilka funktioner dessa utrymmen har.

Ateljéernas öppnings- och stängningssystem, som visar hur tillgänglig de och materialet är för barnen är ytterligare aspekter i undersökningen. Vidare diskuteras om ateljéerna är de kreativa estetiska verkstäder som i sin unika utformning, olik förskolans övriga rum, inspirerar barnens estetiska processer. Då ateljéerna ställts i ordning av lärarna blir det intressant att även här tala om maktbegreppen som produktiva eller hämmande. Foucaults (2008) relationella rumstanke och framställning av heterotopiska platser kan appliceras på ett fysiskt rum om rummet tillåter både disharmoni, balans, struktur och kaos där processen möjliggörs trots hinder och motsättningar som kan uppstå efter vägen (Aulin-Gråhamn et al., 2004; Lind, 2010; Ross, 1978).

#### 4.10 Etiska aspekter

I undersökningen följs lagen om etikprövning av forskning som avser människor ur Svensk författningssamling (SF 2003:460). Skriftligt samtycke från föräldrar (bilaga 1), pedagoger (bilaga 2) och förskolechefer (bilaga 3) samlades in. Det var viktigt att föra en dialog med lärarna så att de barn, vars föräldrar inte gett sitt samtycke till att vara med i undersökningen, inte fanns med i ateljén när jag gjorde mina fältstudier. De barn vars föräldrarna gett sitt bifall, skulle ändå få möjlighet att säga ifrån om de inte ville bli filmade. Inget av de barn som filmades uttryckte en sådan önskan. Förskolan ska verka i en demokratisk anda, där alla har möjlighet att göra sin röst hörd. Då måste också de olika rösterna respekteras och tas på allvar. I dagens förskola exponeras barnen dagligen i den pedagogiska dokumentationen, många gånger utan att de gett sitt samtycke, vilket går stick i stäv med förskolans värdegrund. I Europeiska unionens officiella tidning (SV 19.2.2009) framgår följande värt att beakta:

Enligt artikel 24 i stadgan om de grundläggande rättigheterna och artikel 12 i FN:s konvention om barnets rättigheter är det viktigt att alla barn har rätt till delaktighet och att deras erfarenheter och åsikter alltid beaktas i frågor som rör dem samt att hänsyn tas till barnets ålder, mognad och intellektuella utveckling. Denna rättighet är absolut och får inte inskränkas. Det måste finnas former för att kommunicera med alla barn, även de som inte uttrycker sig på ett sätt som är lätt för vuxna att förstå, till exempel småbarn, barn med funktionshinder och barn med ett annat språk än det vi själva talar (<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4f74cff-770c-4005-a41c-1f0b0d8d3f19/language-sv/format-PDF>).

Förskolor, barn, lärare och platser är anonymiserade i undersökningen. Fotografier har behandlats så att det ej ska gå att känna igen platsen eller personerna. För att avidentifiera personer och rum valde jag i första hand bilder där ansikten antingen var dolda eller av annan orsak svåra att identifiera.

Därefter behandlades de i ett filter kallat Poster Edges i programmet Adobe Photoshop CS6. Det förvandlar bilden till måleri, utan att några detaljer försvinner. Det blev dock nödvändigt att "blurra" vissa ansikten för att inte kunna identifiera dem. Detta gjordes i samma program med hjälp av filtret "Smart Blur".

Att ha en öppen dialog med dem som deltar i ett forskningsprojekt är av stor vikt. Många kan tycka att det är obehagligt att bli betittad och beforskad. Undersökningen berör även indirekt de som inte filmas eftersom det är deras miljö som studeras, och de är en del av den miljön. Får man en så uttömmande information som möjligt samt tillgång till att ställa frågor direkt till forskaren under projektets gång, kan det underlätta samspelet. Jag lämnade ut en skriftlig information om min undersökning till föräldrar och lärare, vid en förskola även på engelska då många familjer befann sig på orten på grund av att föräldrarna arbetade på ett stort företag. Lärarna fick möjlighet att använda mig för muntlig information på till exempel föräldramöten, men ingen förskola utnyttjade den möjligheten. Jag tolkade det som att min skriftliga information var tillräckligt tydlig för föräldrarna, och att de utifrån den kunde ta ställning till om deras barn fick delta i undersökningen eller inte. De blev också informerade om att forskningsmaterialet kommer att förvaras så att obehöriga inte kan ta del av det.

#### 4.11 Trovärdighet och tillförlitlighet

Validitet och reliabilitet har sitt ursprung i kvantitativ forskning där evidensbaserad mätning av resultat används. I en kvalitativ forskningsstudie finns inga skarpa mätinstrument varpå begreppen måste skrivas fram utifrån den studie som genomförts. Validitet kan beskrivas som trovärdighet eller autenticitet, hur en undersökning som gjorts kan styrkas som trovärdig och i så fall hur den ska styrkas. Kvale (1997) problematiserar sanningsbegreppet som tidigare stod för en kunskap, en sanning. I vår postmoderna tid och i den kvalitativa forskningen kan det finnas ett flertal sanningar baserade på den verklighet som representeras. Då kunskap konstrueras socialt i verkliga livet konstrueras även de faktum som framkommer i undersökningen och i forskningsresultaten. Studien visar sig trovärdig om syftet med studien reflekteras i de empiriska fältstudierna, att metoden undersöker det som avsetts samt att det finns en etisk reflektion (Troost, 2005). Studiens reliabilitet, tillförlitlighet, skulle kunna styrkas av att en annan forskares resultat på materialet kommit till samma slutsatser som i denna studie. Fangen (2005) menar att verkligheten är för svåröverskådlig för denna samsyn och att forskares selektivitet vad gäller begrepp, perspektiv och analysverktyg med all säkerhet skulle visa annat resultat än det som denna studie presenterar. Denna undersökning har, för att vara så tillförlitlig som möjligt, som avsikt att tydliggöra en röd tråd genom hela texten och



att noggrant skriva fram en sammanhängande berättelse där relationen mellan studiens intresse, avsikt, teoretiska bakgrund, metod och analys förankras i realiteten. Trost (2005) inbegriper även forskarens synlighet i materialet som ett argument för studiens reliabilitet. Texten har även processats i samtal med andra forskare och på forskningsseminarier där den med hjälp av andras läsningar genomgått många stadier, förändrats och skärpts till. Avsikten och syftet med undersökningen har varit densamma under hela processen, däremot har frågeställningarna under både samlandet av empiri och kategoriseringen av materialet utvecklats och blivit mer pregnanta.

## 4.12 Sammanfattning

I denna studie har etnografi valts som metod och metodologisk ingång för att undersöka estetiska lärprocesser i förskoleateljéer i fem förskolor i fyra kommuner i Mellansverige. Vid varje förskola fanns en informant som möjliggjorde tillträde till förskolan samt fungerade som kontakt gällande tillståndsblanketter och kontakt med övrig personal och föräldrar. Undersökningen bygger på tre forskningsfrågor rörande lärarens iscensättande av estetiska processer, barnens förståelse och avsikter med verksamheten samt rummens designade miljöer som inspiratör. Längden på de aktiviteter som filmades varierade beroende på aktivitetens upplägg och barnens åldrar. De valda förskolornas yttre och inre miljö, storlek, personalstyrka, barnantal samt informantens arbetsuppgifter beskrivs. En pilotstudie av värde för undersökningen återges kortfattat. Kapitlet behandlar den etnografiska forskarrollen utifrån den observatörsroll som valts men också vad man som forskare kan stöta på i fältarbetet. Förförståelse och som en betydande kunskap men också som ett dilemma när den egna professionen studeras diskuteras. I denna studie har videokamera använts som datainsamlingsverktyg. Parallellt med filmandet har även fältanteckningar skrivits, både under filmandet men även som reflektioner efter aktiviteterna. Fotografier har tagits fram ur det filmade materialet. Bearbetning och analys av data beskrivs med början i grovgallring av de tillfällen som filmats, vilka aktiviteter som valdes och inte och varför. Därefter följer urvalet av de analysverktyg som valts för de tre forskningsfrågorna. Vid forskning i förskolan måste etiska aspekter noga skrivas fram. Lagen om etikprövning av forskning som avser människor följs. Skriftligt samtycke har samlats in från föräldrar och berörd personal samt förskolechefer. Namn på förskolor, lärare och barn har anonymiserats. De fotografier som finns i texten har bearbetats i ett bildprogram för att inte kunna identifieras. Studiens trovärdighet och tillförlitlighet avhandlas utifrån de aspekter som vanligtvis diskuteras i kvalitativ forskning.

## Kapitel 5. Beskrivning av det empiriska materialet

I kapitlet beskrivs de utvalda aktiviteterna i förskolornas ateljéer. De tillfällen som valdes innehöll information om iscensättande av estetiska lärprocesser samt rummens design som möjlighet för aktiviteternas genomförande. I valet mellan de aktiviteter som studerades togs även hänsyn till det material och de tekniker som användes för att visa på en bredd inom det skapandematerial som används i förskoleateljéerna. Dessa tillfällen analyseras i följande kapitel utifrån lärarnas iscensättande av estetiska bildskapande lärprocesser och barnens skapande arbete. Två utvalda tillfällen i empirin är händelser och aktiviteter som pågår när ateljéerna är öppna för alla barn och det inte finns några aktiviteter planerade av lärare. Vid dessa tillfällen finns lärare i ateljéerna som stöd och hjälp för de barn som behöver det. Den insamlade empirin gällande rummens betydelse beskrivs och analyseras i kapitel 8.

### 5.1 Måleri

#### 5.1.1 Måleri med pipett



*Bild 1. Adam håller ut färg.*

En målaraktivitet med fyra barn mellan 2 och 3 år har förberetts av läraren Unni i Fjärilens ateljé. Allt material är framdukat på bordet, såsom papper som är fasttejpade, färgburkar och pipetter. Papperet, som är aningen större än en A4, har markerats på mitten med hjälp av en vikning. Unni demonstrerar hur

aktiviteten ska gå till, med hjälp av pipetten ska färg sugas upp ur burkarna, och därefter droppas färg på papperet genom att trycka på pipetten. När tillräckligt med färg droppats ut ska papperet vikas ihop och detta är orsaken till den redan vikta markeringen. När papperet sedan viks ut har färgen spridits ut över hela papperet och bildar oförutsedda mönster. Efter demonstration och hjälp att använda pipetten i måleriaktiviteten sätter tre av barnen genast igång att doppa den i färgen för att sedan antingen måla med den eller banka den mot papperet. Adam, den yngste deltagaren, väljer en egen strategi. Först tittar han länge på hur de andra gör och väljer sedan att banka med pipetten. En av lärarna upptäcker att han inte kan få upp färg i pipetten och hjälper honom att genomföra hela processen på papperet framför honom. Han tittar på under tystnad. När hon går tar han en burk med färg och håller ut på papperet. Nu har han mycket färg på papperet som han börjar dra ut med fingret.

### 5.1.2. Sagan om vanten



*Bild 2. Moa ritar Jills tak.*

Fem barn från en 4- till 5-årsavdelning på förskolan Fjärilen målar egna tolkningar av en saga, *Sagan om vanten*, med hjälp av flytande färg, växtpapper och penslar. Endast papper finns utlagt och fastsatt med tejp på borden. Den lärare som introducerar aktiviteten och ansvarar för den, Karin, portionerar ut

färg till barnen allt eftersom det behövs. De får inte ta färg själva så de ropar på lärarna så fort de behöver något, även vatten att tvätta penslarna i. Den andra läraren, Cilla, ambulerar som hjälpreda mellan barnen vid deras platser. När barnen gestaltar sagan om vanten arbetar de individuellt och behöver mycket hjälp av lärarna. Två av barnen, Moa och Jill, sitter bredvid varandra och diskuterar, stöttar och hjälper varandra. De ritar båda två en stuga och Jill vill rita på samma sätt som Moa. Hon vill ha tak på sin stuga men hon kan inte få till det. Moa frågar om hon ska hjälpa Jill att rita taket och flyttar sig närmare Jill för att nå att rita konturerna av taket på hennes stuga. När det är gjort uppmanar hon Jill att färga taket svart. Läraren Karin uppmärksammar deras samarbete och påpekar för dem att alla tak är olika och att Jill kan rita sitt eget tak. Senare upptäcker Jill att vitt och rött blir rosa och visar ett annat barn, Sofie, hur det blev när hon blandade direkt på papperet. Moa tycker det är lättare att blanda färgen på paletten varpå de båda börjar blanda färg. De använder de färger som redan finns upplagda. Moa upptäcker att hon lyckats blanda en färg hon kallar "supermörkgrön som mossor i skogen". När hon blandar i rött blir det brunt. Färgblandningsundersökningarna fortsätter en stund då de delger varandra sina upptäckter och vilka färger de använt för att få just den kulören.



*Bild 3. Seth målar och berättar.*

Seth och Moa fortsätter måla när de andra barnen lämnat ateljén. Seth målar sin egen version av sagan om vanten och berättar samtidigt vad som händer. Han fångar läraren Karins uppmärksamhet med sin berättelse och hon lyssnar. Han fantiserar och berättar en alternativ saga som innehåller monster och Karin ställer frågor under tiden sittande vid Seths sida. Seth svarar på hennes frågor genom att fortsätta sin berättelse och när han deklarerar att han också skriver

vill hon veta vad det är han skriver. Karin följer berättelsen och hennes röst ändras när det blir riktigt spännande, hon viskar fram frågorna. När Seth ritat en rund grön form som han benämner monstrens spår protesterar Moa och pekar på en stor blå cirkel som hon menar är stora spår. Seth håller fast vid sin version och talar om för Moa att det hon pekar på är moln. Moa söker därefter Karins uppmärksamhet för att visa hur hon blandar den svarta färgen som är lite lös med en annan färg för att den ska bli tjockare, och Karin tar del av hennes färgblandningsupptäckter innan hon fortsätter att lyssna på Seths berättelse.

### 5.1.3 Petter och hans fyra getter



*Bild 4. Måleri med blockfärg.*

Fyra barn, 3–4 år och en lärare, Malin, arbetar med en saga som inspiration, *Petter och hans fyra getter* i Orkesterns ateljé. Materialet finns framdukat och består av fyra lådor som innehåller ett temperablock, en krita, en färgpenna och en filtpenna i samma kulör. Färgerna har läraren begränsat till de som getterna har i sagan: röd, vit, gul och blå, en färg i varje låda. Endast två barn kan använda samma färg. När lådorna med utvalda färger delas ut arbetar alla fyra med den färg de vill ha från början. Två av barnen delar en färg. Ett av barnen, Lena, väljer gult och målar med samma färg under i stort sett hela aktiviteten. Hon fokuserar på sitt måleri och pratar högt om det hon målar. Hon målar getter, "mamma-get", "pappa-get" och "bäbis-get" samtidigt som hon benämner deras ben och öron. Eddie som börjar måla med blå färg, vill ganska snart ha den vita färgen. Två av flickorna använder den så det är inte möjligt för honom att få just den färg han önskar. Kritan eller den svarta filtpennan erbjuds honom, och han tar filtpennan och ritat med den en stund men den är inte hans förstaval. Han lämnar ateljén.

Tilda och Sigrid målar med samma färg och de för en konversation om det de målar. De sitter tätt tillsammans och diskuterar. Sigrid ber att få flaskfärg men nekas detta eftersom det är blockfärgen som ska användas. Hon vill då lämna ateljén. Tilda vill ha gul färg vilket hon får. Då ångrar Sigrid sig och vill måla med samma färg som Tilda men Sigrid får lämna ateljén eftersom det redan var bestämt. När sedan Tilda vill byta färg igen stoppas det av läraren. Tilda får fortsätta måla med den färg hon har, gul. Hon väljer att lämna ateljén när Malin säger att "det känns som hon (Tilda) är klar". Endast Lena sitter kvar och målar.

#### 5.1.4 Blanda färger



*Bild 5. Måleri.*

Orkesterns stora ateljé finns tillgänglig för barnen att arbeta i när det inte är planerade aktiviteter där. Vid detta tillfälle befinner sig två lärare i ateljén där flera barn är aktiva.

Vid ett stort bord i ena änden av ateljén har lärarna dukat fram färg och penslar för måleri. Tre flickor sitter och målar med flaskfärg i små burkar. Elin målar med grönt och blått, hon nynnar på en sång. Alina målar med en ljusviolett färg som nästan täcker hela papperet. Bredvid henne sitter Tea som just börjat måla. När Alina flyttar lite på sin målning tar Tea den violetta färgen och det blir upphovet till början av en konflikt. Läraren Monika som kommit till bordet vill veta vad som händer. "Jag hade lila först" svarar Alina. "Sen tog jag den" säger Tea. Monika vill att de ska prata med varandra men föreslår också att de ska göra mer färg. Tea föreslår vit färg och sträcker fram burken med färgen till Monika. Hon håller

vit färg i burken med lila färg. Alina blandar ihop färgen med en pensel. Alla tre tittar i burken med färg, det blev lila. Alina tycker att de behöver mer vitt och Monika håller på. De provar att blanda färgen tillsammans. Alina fortsätter att måla med den ljuslila sedan ger hon den till Tea som drar några streck med den men fortsätter sedan måla med en grön färg. Elin som hela tiden målat och nynnat och inte tagit del av färgblandandet vill börja på en ny målning. Hon tittar på den röda färgen, vänder sig sedan till Monika och säger att hon inte har röd färg. "Den är ledig det går hur bra som helst" säger Monika. Elin sätter igång att måla med den röda färgen och hon målar länge och noggrant.

### 5.1.5 Måleri med sockerlösning



*Bild 6. Cloe målar.*

Sju barn mellan 2 och 3 år provar att måla med sockerlösning som grund i Fjärilens ateljé. Två lärare, Erika och Karolina, har iordningställt för aktiviteten genom att förbereda sockerlagen och duka fram papper och färg på två bord. De ansvarar för varsitt bord. Papperen täcker borden helt eftersom målningarna ska vara gemensamma. Sockerlösningen hålls ut av lärarna direkt på papperet som barnen sedan får stryka ut. Färgen portioneras ut i små burkar av lärarna till barnen. Barnen vid Karolinas bord får vänta med att börja måla då hon först portionerar ut lite sockerlösning framför varje barn. När hon tar fram färgen måste de benämna den innan de får den. Alva är ivrig och svarar snabbt "röd" och får då tillgång till färgen. När Alva sedan vill byta till grön färg måste hon fråga Jan om han vill byta med henne samt benämna färgen. Alva målar en orange prick och Karolina vill veta vilken färg pricken har. Alva fortsätter att måla under tystnad. Hon provar att måla med svampen de använde till att stryka ut sockerlösningen med. Alva växlar mellan svamp och pensel. Jan börjar måla med stora svepande gester efter att ha målat mycket försiktigt i början. Alva som sitter intill honom

upptäcker hans expressiva måleri och börjar även hon att måla med samma iver. De tittar på varandra och skrattar. Jan provar penseln på olika sätt, trycker den och bankar den mot papperet. Vid Erikas bord hålls sockerlösningen ut på hela papperet och barnen kan börja måla direkt. Erika målar tillsammans med barnen, hon interagerar med dem samtidigt som hon målar och alla vid bordet har tillgång till den färg de vill använda. Själva måleriet är i fokus och alla vid bordet, inkluderat Erika, är märkbart koncentrerade. När tre av barnen slutligen tröttnar och går för att tvätta sig stannar Cloe kvar och målar. Hon provar att måla med två penslar samtidigt, hon provar svampen och trycker den mot papperet. Hon tar färg på fingret och målar med. Erika visar henne tomma ytor på papperet där hon kan måla. Cloe tittar på sina händer, de är fulla av färg. Hon doppar fingret i den gula färgen och målar. Erika undrar om det går att måla med tummen också. Cloe provar det. Hon slutar måla först när Erika frågar om hon är färdig.

## 5.2 Silkespapper och lim



*Bild 7. Silkespapper och lim.*

Två barn, Nils 1 år och Rosa 2 år, från en av avdelningarna på förskolan Fjärilen, fortsätter att arbeta på en tidigare påbörjad gemensam målning som består av gröna nyanser. Det nya materialet som ska tillföras är silkespapper och målarlim. Barnen får varsin burk med målarlim och pensel. Tillsammans ska de riva silkespapperet i mindre bitar och limma på målningen. Läraren Siv har förberett en låda med lock och hon introducerar aktiviteten genom att låta barnen knacka på den.



"blå". "Blå" härmar Rosa. "Blå som i en gardin" säger Siv och svänger med papperet i luften. Hon sjunger på Krakel Spektakel som hängde i en gardin. Rosa svänger också med silkespapperet precis som Siv gör. Siv och Rosa river papperet i strimlor tillsammans. Nils leker med muggarna och penslarna och intresserar sig för hinken med limmet istället. Nils och Rosa får varsin burk med en pensel och lim. "Lim" säger Rosa, "lim, lim, lim". Siv visar hur man kan klistra fast pappersbitarna som hon lägger ut på papperet. Nils håller ut limmet i sin burk. Rosa limmar på ena sidan av papperet. Nils är inte intresserad av silkespapperet, han målar bara med limmet. "Måla" säger Rosa. Siv försöker få Nils att limma fast silkespappersbitar genom att visa hur man gör. "Måla" säger Rosa och Siv frågar henne om det var skönt. "Skönt" härmar Rosa. Det följer en smal remsa silkespapper med ner i Nils limburk. "Nej" säger Nils och slänger iväg remsan. Siv visar honom silkespapperet igen men Nils vill bara ha mer lim. Han insisterar genom att upprepa "mer" flera gånger samtidigt som han pekar på hinken. Siv tar fram lådan med pappersbitarna och börjar riva de i mindre bitar. Rosa ser på. Siv säger att det ser ut som vatten och Rosa upprepar "vatten". Hon släpper bitarna så de singlar ner som regn. Rosa härmar Siv genom att låta silkespappersbitar singla ner. Siv upprepar sången och gör tydliga rörelser i kommunikation med barnen under hela aktiviteten.

### 5.3 Piratprojekt



*Bild 8. Piratprojektet.*

Fyra fyraåriga pojkar, Bengt, Anders, Samuel och Sten, alla från samma avdelning på förskolan Strandbacken, har ett piratprojekt tillsammans med en lärare, Roger. Materialet de använder finns på en särskild plats i ateljén och Roger

plockar fram det tillsammans med pojkarna när de har lust och tid att arbeta med det. Projektet är från början initierat av pojkarna men vid detta tillfälle frågar Roger om de vill jobba med projektet. Huvudfokus är att bygga ett piratskepp av återbruksmaterial. Skeppet är under uppbyggnad men de arbetar inte med det under detta tillfälle. De sitter tillsammans vid ett bord och tillverkar "piratlappar" att ha för ena ögat samt dödskallar som ska sättas fast på skeppet. På bordet ligger en bild av en dödskalle som förebild och hjälp när pojkarna ska rita sina egna. När Bengt ska rita sin dödskalle kan han inte. Roger ger honom bilden som ligger på bordet och säger att han kan rita av den. Roger är upptagen med Samuel för de kan sätta guldsnöre på hans "piratlapp". Samuel vill ha hjälp av Roger att klippa, men Roger tycker att han ska prova själv. Sten erbjuder Samuel sin hjälp. Han får papperet av Samuel och sätter igång att klippa medan han tycker att Samuel ska se på och lära sig. Stens piratlapp är den första som blir klar och Roger hjälper Sten att få på den. De samlar ihop alla piratbilder i båten som står framme på golvet. Roger föreslår att de ska ha piratnamn. Bengt vill heta "Blodsventejacke med kniven-kapten" och Anders väljer att heta "Rogdog". Anders får hjälp av Roger att sätta på sin piratlapp sedan han tagit av sig glasögonen. Roger räknar upp vad de gjort hittills och föreslår att de ska göra seglet. De har sparat en kartong som ska målas. Den är full av kapsyler (guldpengar). Bengt, Anders och Sten sätter sig vid ett annat bord där målarfärgen finns och börjar måla kartongen. Samuel och Roger fortsätter rita och klippa vid det andra bordet. Medan de målar diskuterar de vad de ska göra med piratskatten. De ska gömma den, de ska ta den, de ska ta guld av andra piratskepp, de ska ta det som någon har grävt ner i sanden. Anders och Bengt fortsätter måla kartongen eftersom locket är färdigt. Sten och Samuel lämnar ateljén. Bengt vill att de ska göra en skattkarta så de kan hitta skatten. Anders menar att de måste gömma skatten och sen ta upp den igen med hjälp av en spade.

## 5.4 Interaktion med play-doh



*Bild 10. Anders placerar ut kavlar.*

Vid ett annat tillfälle sitter flera barn vid ett bord och bygger med play-doh i samma ateljé som i förra exemplet. En annan lärare finns i ateljén vid detta tillfälle. Hon har dukat fram play-doh-massan och diverse verktyg till barnen. Det finns en stor mängd play-doh-massa, plastformar att trycka med, kavlar, knivar och gafflar av plast. Samuel och Anders sitter tillsammans vid bordet och formar med play-doh-massan. Samuel har börjat bygga en bil. När han lyckats få till en ihålig rundel blir den först ett armband sedan muskler på hans överarm. Sedan delar han den i mindre klumpar och börjar att rulla en av bitarna. Anders har rullat en liten smal orm som han visar upp. Samuel rullar en egen orm och pojkarna jämför sina ormar. Samuel provar att rulla sin bit fort och sedan mycket sakta. När han trycker in play-doh i en av formerna funderar han över var han ska sätta den och frågar Anders. Han ser på den påbörjade bilen och sätter fast formen på bilen. Anders fortsätter att rulla små bollar som han ger till Samuel som lägger dem i bilen. Samuel ropar att bilen kör och försöker lyfta den men konstaterar att det inte fungerade och låter bilen ligga på bordet. Han fäster en av formerna bak på bilen och Anders kommer med sin del som han lägger på bilen och tycker att de kan lägga den ovanför som ett tak. Samuel bekräftar Anders initiativ. "Det var en spökbil", säger Samuel. Anders ser mönster när han trycker sitt pekfinger på taket några gånger. Samuel bygger på med en bit till och pojkarna fortsätter att utveckla bilen. Anders trycker ner några formar i bilen och Samuel följer hans exempel. Pojkarna fortsätter trycka fast formar där det går och Samuel påpekar att det är en "jättespökbil" och en "jättemonsterbil" som

de gjort. De fortsätter att leka med bilen en stund. De sätter på så många formar som går. De lägger kavlarna på bilen men det fungerar inte så de lägger kavlarna runt omkring bilen. En av knivarna har de stuckit i bilen och på den har de trätt upp alla formar som får plats. Till slut viker den ner sig utan att någon rör den. Anders konstaterar att den ramlade av sig själv. Han lägger kavlarna i rad och säger att det är ett staket och att kavlarna runt bilen är en parkering. Läraren som finns i ateljén vid detta tillfälle alternerar mellan de barn som är aktiva i rummet. Hon kommer fram till deras bord när pojkarna byggt på sin "spökmonsterbil" under en längre tid och visar intresse för deras bilbygge. Hon ber dem berätta om det, stannar en liten stund och ställer frågor kring bilen men lämnar dem ifred när de intresserar sig mer för bygget än hennes frågor om det.

## 5.5 Lera

### 5.5.1 Utforskande av slicker



*Bild 11. Lera och slicker.*

Ateljeristan Vera kommer till de åtta förskolor hon ansvarar för och har uppgifter med sig, ibland i samarbete med lärarna och de projekt som förskolan driver, ibland som igångsättare av projekt. Här beskrivs tre tillfällen där lera är det material som undersöks i Violens ateljé. Avsikten med aktiviteterna är att introducera slicker, en slags lervälling som används för att sätta ihop delar av lera med. Vid alla tre tillfällena är samma barn med. Fem pojkarna och en flicka i åldrarna 3–5 år, Tim, Filip, Cora, Stefan, Theo och Samuel. De arbetar tillsammans med ateljeristan Vera men vid andra tillfället är läraren Lisa med och vid tredje tillfället läraren Kerstin. Bordet är dukat med lera formade som

långa ormar, bollar och kuber samt slicker och verktyg. Förkläden är framtagna och barnen kan börja arbeta med lera direkt.

Vid första tillfället beskriver Vera med ord och handling hur slicker fungerar. Barnen lyssnar och provar sedan lerslickret på olika sätt; Samuel limmar ihop tre små bollar av lera som han tagit från de som Vera förberett, Stefan stoppar hela handen i slickret och stryker ut det på sin lera, Cora struntar i slickret och plockar på sig en stor lerklump och några verktyg som hon bearbetar lera med. Tim tar en "lerorm" och sätter ihop ändarna på den med slicker, vilken han formar till en fyrkant. Han gör ett hål i en lerboll som han fyller med slicker. När han trycker ner ett finger i hålet klickar det till. Han ropar att det finns ett ljud i lera. Tim arbetar oavbrutet med slicker som han brer på sina lerklumpar. Han formar dem med händerna samtidigt som han benämner lera och slickret som mjukt, varmt och som liknandes kräm. Filip pressar fram en trappa i lera med hjälp av en träskiva. Han limmar sedan ihop flera delar på varandra till en hög smal skapelse och säger att nu har han använt slicker. När han sätter ihop bitarna brer han på slickret och associerar det med smör och smörkniv. Filip fortsätter sätta ihop två av lerbollarna som Vera förberett utan slicker och demonstrerar för alla hur bra det går. Han upptäcker att han kan dela lera med hjälp av en arbetsskiva i trä, men övergår till att använda en degskrapa i metall för att jämna till och göra lerans väggar raka. Mot slutet av detta tillfälle sitter två av barnen kvar och arbetar, då tar också Vera lite lera som hon formar. Alla tre arbetar koncentrerat med lera, och samtalen som förs gäller det som formas i lera.



*Bild 12. Biltvätt.*

Vid andra tillfället uppmanar läraren Lisa barnen att berätta för henne om leran vilket de också gör både verbalt och handgripligt. De berättar att man använder slickret för att sätta ihop lerdelar och Tim tillrättavisar Lisa när hon kallar slickret för "geggamoja". Han tydliggör för henne att det heter slicker. Han berättar också att det ska bli hållbart när det torkar "för då kan man inte riva isär det". Tim ska bygga en "bockarnabrusebro" säger han. Filip bygger en biltvätt med hjälp av leran som han tryckt ut till en grund. På lergrunden fäster han sex bågar som han böjer till av ståltråd. Han för bilen under bågarna och låtsastvättar den med en modellerpinne. När Vera frågar vad det är säger han att det är en modern biltvätt. Vera frågar vad som gör den modern och Filip replikerar att den ju byggdes alldeles nyss.

På samlingen innan aktiviteten vid tredje tillfället förbereder Vera och läraren Kerstin barnen på att de ska samarbeta genom att bygga en gemensam bro. Tillsammans tar de beslutet att det ska vara bockarna Brusens bro. När arbetet sätter igång och Vera undrar hur de ska gå tillväga för att bygga bron frågar Filip vad de ska börja med. Han pekar på bilden av en bro som sitter på väggen och tycker att de ska börja längst ner, vid vattnet. En diskussion uppstår var de ska bygga bron och var barnen ska stå och jobba. Filip har en annan lösning än en gemensam bro, han tycker att varje barn ska jobba med en egen bro så de får en massa broar. Det visar sig att även de andra barnen hellre vill bygga sina egna broar och det planerade samarbetet kommer inte riktigt igång. Läraren Kerstin gör några försök att få igång ett samarbete och lyckas få med några barn i byggandet. De tillverkar stenar tillsammans som bron ska byggas av. Filip försöker räkna stenarna på bilden av bron, som de använder som förebild, men ger upp då han konstaterar att de är för många. Kerstin och två av barnen bygger på en bro tillsammans, de övriga arbetar individuellt med leran. Stefan, Theo och Samuel lämnar aktiviteterna innan de avslutas vid alla tre tillfällena.

## 5.5.2 Gestaltande av en egen saga



*Bild 13. Samarbete med lera.*

Med hjälp av lera, dekorationsmaterial och en saga som utgångspunkt arbetar sex barn, 4–5 år, med att gestalta den i Orkesterns stora ateljé. Barnen har skrivit sagan själva och tillsammans minns de handlingen och figurerna: "lejon, ett hus, en groda, bäck, häxa, trollspö, löv". Läraren Monika har förberett aktiviteten genom att ställa fram lera och verktyg på tre bord och vid ett fjärde bord finns allt dekorationsmaterial, bland annat fjädrar och pärlor. De ska samarbeta och bygga en gestaltning av sagan tillsammans parvis. Gruppindelningen, samarbetstanken och valet av material meddelas barnen vid introduktionen av aktiviteten av Monika. Dekorationsmaterialet ser inbjudande ut och barnen samlas genast kring det. Det ska de ska använda när de arbetat klart med leran. De delas upp och blir tilldelade en plats att arbeta på där den lera de behöver finns. De ska arbeta tillsammans och de ska vara överens om det de bygger. Alla kommer igång, men samarbetet gestaltar sig olika i de tre par-konstellationerna.

Ove och Gerd har svårt att bestämma sig och Monika försöker hjälpa dem att ta beslut. Hon föreslår att de först bygger ett hus tillsammans, som Gerd vill göra, och att de sedan bygger olika saker som hör huset till som Ove vill. Ove och Gerd har problem med att få sitt hus stadigt. Efter att ha provat att bygga på höjden väljer de att lägga ut lerormar som låga väggar och arbeta med inredningen. De gör saker till huset, kylskåp, kuddar och köttbullar. De diskuterar och bygger mycket tillsammans. Gerd pekar på lådorna med dekorationsmaterialet och undrar när de får börja med det. Monika vill att alla ska känna sig klar med leran innan de börjar att dekorera.

att få det stadigt. Huset byggs i form av en grotta. Alfred arbetar med att få stommen att hålla och Katja sätter dit små bitar av leran. Häxans hus är medelpunkten i deras gestaltning. De bygger en miljö runt huset, en bäck bland annat. Katja och Alfred samarbetar ibland men oftast bygger de var och en för sig. Alfred intresserar sig mer för huset och Katja för den omkringliggande miljön i första hand bäcken.

Anita och Emilia plattar ut leran, de ska göra många löv berättar de. De gör löven var och en för sig. De har även gjort plattor som de trycker mönster på. När Anita och Emilia är färdiga med sina löv fortsätter de göra flygande ögon. Det uppstår en diskussion där alla barn deltar om vad ett öga innehåller och hur det ser ut. Gerd minns att fåren de såg vid ett tidigare tillfälle hade ett streck istället för en rund pupill. Anita har gjort en groda som hon visar för Monika. Barnen diskuterar hur grodor ser ut och vilken färg de har. Alfred vet att de låter på ett visst sätt när de guppar med "hak-skinnet" och han visar med ljud och rörelser hur han menar. Spontana diskussioner uppstår mellan paren vid några tillfällen men mestadels förs samtalen parvis. Själva dekorerandet görs individuellt i alla tre paren, men emellanåt diskuterar de tilläggen de gör. Som avslutning berättar paren för varandra om sina skapelser.

## 5.6 Fotografera och teckna

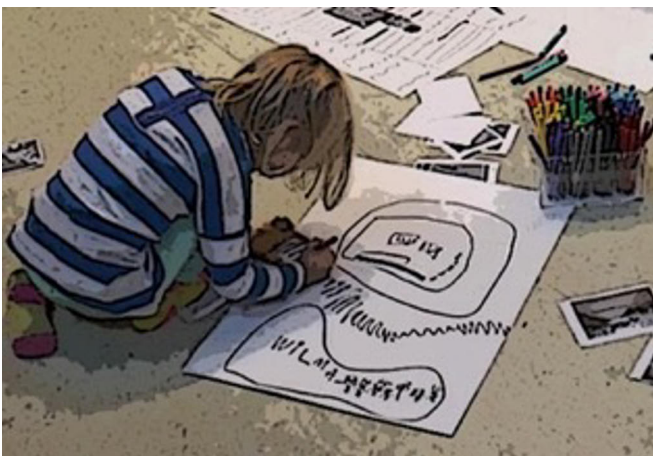


*Bild 14. Fotografering under bron.*

I sällskap med ateljéristan Vera undersöker barnen från förskolan Paletten under två tillfällen kamerans möjligheter samt tecknar med utskrivna fotografier som utgångspunkt. Detta sker tillsammans med barnen Leo, Erik, Lena, Isa, Viola



och Linda, alla fyra år och läraren Gun som arbetar vid förskolan och vid dessa tillfällen fungerar som assistent till Vera. Vid första tillfället fotograferar de under en stor bro i sitt närområde. Läraren Gun och barnen har varit i området tidigare. Vid det tillfället fotograferade läraren platsen. På väg till bron stannar de och tittar på dessa fotografier och minns tillsammans hur det såg ut. Vid bron, som är ståtlig och mycket hög, följer de gångvägen som går in under den. Trafikbruset från bron hörs som en ständigt jämn ljudmatta. På vissa av brofundamenten löper det stora blanka rör från marken och uppåt. Barnen visar stort intresse för dem. Innan de sätter igång att fotografera visar Vera hur kameran fungerar, vilka de olika knapparna är, hur displayen fungerar och hur man fotograferar. Hon visar även hur man kan zooma med kameran för att fotografera något som är långt borta eller högt uppe. Två barn ska samsas om en kamera och efter att ha fått instruktioner om hur man fotograferar och hur man zoomar sätter barnen igång att leta efter och fotografera olika motiv. Till en början fotograferar de varandra och sig själva. Lena ropar att hon tar kort på himlen. Pojkarna drar streck på betongen som Leo fotograferar. Han hittar en målad röd gubbe på ett fundament. När Viola får ha kameran fotograferar hon växter, vilket också Linda gör när det blir hennes tur. Lena vill ta kort på Loves fötter. Viola fotograferar Isas hår samtidigt som Isa fotograferar bron underifrån. Isa gillar att fotografera de vuxna vilket hon gör vid flertalet tillfällen. Barnen intresserar sig mest för det som ligger på marken och växterna. De hittar hål i hållarna som de fotograferar, ett hål är fyllt av vatten och där finns en spindel som bara kryper in i hålet igen när de försöker att få den att komma ut. Plötsligt hittar Leo vargtassar, två avtryck i stenen som ser exakt ut som djurspår. Barnen fotograferar både närbilder av växter och annat men också landskapsbilder av miljön.



*Bild 15. Viola tecknar.*

Dagen efter samlas de i förskolans ateljé där Vera skrivit ut alla fotografier i svartvitt. Tillsammans samlas de vid ett bord och minns gårdagens utflykt och allt de fotograferade. Vera uppmanar dem att fortsätta bygga på sina bilder med hjälp av filtpennor och stora ritpapper. Hon introducerar uppgiften genom att visa ett fotografi på sig själv där bara fötterna syns. Hon vill att de ska rita fortsättningen på fotografierna. Barnen väljer bland bilderna. Leo klipper ut en bild av sitt ansikte och räknar upp de kroppsdelar som inte syns på bilden på Veras uppmaning. Han får ett stort vitt ritpapper och ett limstift att limma fast fotografiet med. Alla, även lärarna, sätter igång med att limma fast sina fotografier och rita på papperet, de flesta har valt bilder av kroppsdelar. De arbetar liggandes eller sittandes på golvet. Viola har valt ett fotografi av vattnet intill bron. Hon limmar inte fast bilden utan låter den ligga bredvid sig medan hennes teckning växer fram på papperet, hon arbetar koncentrerat och tittar på fotografiet emellanåt. När Gun tycker att hon ska limma fast fotografiet gör hon det. Några av barnen tröttnar fortare än de andra på att teckna, bland annat Leo som då får låna Veras kamera. Han fotograferar ateljén, de bilder som finns där och barnen. Linda och Erik följer Leos exempel och ägnar sig åt att fotografera, dels med Veras kamera när de får låna den, dels med förskolans kameror. Båda lärarna ritar själva under aktiviteten men Gun intresserar sig även för barnens bilder, frågar och kommenterar och barnen intresserar sig också för hennes bild.

## Kapitel 6. Lärares iscensättande av estetiska processer och lärsituationer

Kapitlet är det första av tre resultatkapitel som baserar sig på forskningsfrågorna med den insamlade empirin som grund. I kapitlet beskrivs och analyseras de händelser som studerats utifrån den forskningsfråga som ligger till grund för detta kapitel. Iscensättningen av estetiska processer diskuteras utifrån två perspektiv, den interagerande, processinriktade läraren och läraren som övervakare av tillfället och aktiviteten med ett förgivettagande av barnens delaktighet. Bendroth Karlsson (1996) talar om lärares förhållningssätt som guidning och styrning av olika grader. Läraren med professionskunskap kan ses som en processinriktad lärare då kunskap i och om ämnet behövs för att våga guida och inte styra barnen enligt Bendroth Karlsson. Då vuxna i förskolan alltid befinner sig i en maktsituation kan lärarrollen ses utifrån perspektiven produktiv makt och förmyndarmakt där också synen på barnens kompetens inordnas (jfr Foucault, 2008; Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011). Alla vuxna på förskolorna som arbetar med barnen i ateljéerna benämns som lärare.

### 6.1 Övervakare i en ordergivande praktik

Vid fem av tillfällena, pipettmåleriet, de två tillfällena där sagor tolkas av barnen, sockermåleriet och arbetet med lera och den egna sagan, agerar lärarna som övervakare av aktiviteterna med olika grad av styrning. Vad som styr i aktiviteterna skiftar, ibland äger lärarna hela förloppet från val av material, tekniker och uppgift, ibland styr de delar av aktiviteten.

#### *Måleri med pipett*

Vid pipett-måleriet styr läraren Unni hela tillfället, val av verktyg, val av papper, val av färg och hur bilden ska jobbas fram, det Bendroth Karlsson (1996) beskriver som styrning av högsta grad på skalan guidning-styrning. När barnen ska använda pipetter där svårighetsgraden helt klart överstiger deras kompetens, kan barnen i aktiviteten liknas vid tomma kärl som ska fyllas, likt Johanssons (2000) 1600-talsbarn, de bemästrar inte verktyget och de är helt beroende av de vuxnas konstanta hjälp. Här finns ytterligare ett syfte med aktiviteten som lärarna bestämt – målningarna ska klippas till fiskar som ska pryda ett akvarium på avdelningen vilket barnen inte vet. Arner (2009) menar att barnen oftast vet vad som förväntas av dem även om förskollärares intentioner är otydliga vilket inte stämmer i detta fall. Unni har skapat och iscensatt hela aktiviteten men på grund av materialets svårighet och aktivitetens begränsning blir processen här mer instrumentell med en förväntad kunskap

förmedlad av läraren än en estetisk lärprocess där till exempel upptäckter och förvånande kunskap skulle tagit plats.

### ***Petter och hans fyra getter***

Precis som i aktiviteten med pipett-måleriet låg fokus på material och teknik när barnen målade tolkningar av sagan *Petter och hans fyra getter*. Här begränsades materialet till fyra temperablock i fyra färger till fyra barn av den styrande lärarens förgivettagande av barnens delaktighet. Temperablocken som material är även de en begränsning då Malin vid upprepade gånger måste hjälpa barnen att "borsta upp" färgen på penseln. Läraren har undanröjt Eddies möjligheter till måleri, både med temperablock och flaskfärg, han blir hänvisad till pennan vilket gör att han lite senare lämnar rummet (jfr Karlsson, 2014; Svenning, 2011). Att få använda mer material kanske varit lösningen för Eddie. Även Sigrid och Tilda lämnar ateljén när de vill använda annat material än det som finns tillgängligt. Hierarkin lärare-barn sett ur ett barns perspektiv borgar inte för deras möjlighet att få vara i en experimentell process som en estetisk lärprocess kännetecknas av (jfr Aulin-Gråhamn et al., 2004; Burman, 2014; Ross, 1978). Om fokus lagts på barnens intresse och vilja, i det här fallet Eddies intresse för annan färg än den som presenteras hade enligt Sommer et al. (2011) ett kommunikativt meningsskapande kunnat uppstå och kanske utifrån detta en estetisk lärprocess.

### ***Sagan om vanten***

När barnen målar tolkningar av *Sagan om vanten* blir lärarna materialförvaltare med makt över både material och verktyg och barnen serveras efter behov (Johansson, 2000). Aktiviteten har iscensatts av lärarna utifrån en given uppgift, i likhet med många av de studerade aktiviteterna, i detta fall att måla något ur sagan. Materialet finns men är begränsat till papper, flytande färg och penslar och en av lärarna, Cilla, fungerar som ambulerande assistent och tillhandahåller material och uppmuntran. Väntan upptar en stor del av aktiviteten och möjligheten för barnen att vara i en estetisk lärprocess begränsas. Förutom att ta makten över materialet gör den ansvariga läraren, Karin, sig till förmyndare över tillfället, hon litar inte på barnens kompetens. "Det kompetenta barnet" som Johansson (2000) beskriver som den rådande synen på barn idag existerar inte vid detta tillfälle (jfr Folkman, 2017; Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011). När två barn diskuterar hur ett hus ska ritas, och en flicka vill rita som sin kamrat, uppmuntrar läraren henne att försöka gestalta sin egen bild av ett hustak. Det blir tydligt att läraren försöker styra barnet att rita dess egna tolkning. Änggård (2005) beskriver hur de vuxnas och barnens syn på bilder inte överensstämmer. Lärarna vill att barnens uttryck ska vara *personliga och expressiva* och barnen strävar efter att bli skickligare, här med hjälp av en

kamrat, men läraren vill behålla det naiva och personliga i barns målningar (jfr Eisner, 1974; Read, 1953; Read, 1956; Änggård, 2005). Synen på barns bilder som expressiva och naiva kan sägas vara en del i en förskolediskurs, som en "sanningsregim" likt den Foucault (1980) talar om. Lärarna i aktiviteten begränsar tillgången till material och ifrågasätter barnens agerande och egna beslut. Att barns kompetenser inte tas tillvara motverkar ett iscensättande av estetiska lärprocesser som i sin form beskrivs som fri och framåtblickande av Marner och Örtegren (2003).

### ***Måleri med sockerlösning***

Vid aktiviteten med sockermåleri väljer en av lärarna, Karolina, att ta en observerande roll. Hon tar makten över sockerlösningen och färgen, barnen ska helst benämna färgen för att få tillgång till den, hon styr och begränsar barnens möjligheter till måleri (jfr Bendroth Karlsson, 1996; Foucault, 2008). Karolina litar inte på barnens kompetens (Johansson, 2000). Hennes tillbakahållande av materialet styr barnens användande av det, de målar försiktigt och mest framför sin egen del av det stora papperet. I aktiviteterna finns ingen frihet i skapandeprocessen utan den ordergivande praktiken, osynlig för barnen, som Lind (2010) talar om reglerar aktiviteten.

Lärarna i aktiviteten, Karolina och Erika, tillhandahåller material och uppmuntran men här antar Karolina även rollen som övervakare av hela aktiviteten och förväntar sig ett specifikt resultat ämnat för något annat än resultatet av den skapande processen i rummet.

### ***Gestaltande av egen saga***

När barnen på förskolan Orkestern kommer till ett färdigställt rum med dukade bord både vad gäller materialet lera, uppgift och kamratsamarbete är de inte delaktiga i aktivitetens upplägg. Läraren Monika litar däremot på barnens kunskap om och skicklighet med lera, hon har ingen genomgång av själva materialet utan bara om uppgiften och samarbetet. Detta tyder på att de är trygga med verktygen och materialet lera. I arbetet är de fria att skapa men de är tvungna att komma överens om det gemensamma gestaltandet. Sagan de utgår från är deras egen påhittade berättelse och det finns plats för barnens idéer i det gestaltande arbetet trots att de inte har någon påverkan på arbetets upplägg. Läraren Monika är närvarande men också övervakande, uppgiften är noga förberedd av henne, samt att hon kontrollerar hela förloppet (jfr Arnér, 2009; Foucault, 2003; Lindgren & Sparrman, 2003). Hon lyssnar till deras samtal och hjälper till att ta beslut när något inte fungerar, hon lyssnar på deras berättelser

om sina gestaltningar och ställer frågor för att stödja berättelserna, men hon för inget interagerande samtal med dem om deras verk.

## 6.2 Lärares delaktighet och samverkan

Vid fyra tillfällen samverkar ateljeristan Vera med andra lärare på två av de förskolor, Violen och Paletten, där hon ansvarar för iscensättande av ateljépedagogiska aktiviteter. På förskolan Violen undersöks lera och slicker vid tre tillfällen och vid ett tillfälle på förskolan Paletten fotograferar barnen närmiljön.

### *Utforskande av slicker*

När barnen på förskolan Violen arbetar med lera och slicker vid tre tillfällen finns förutom ateljeristan Vera även två andra lärare med vid det andra och vid det tredje tillfället. Ateljeristan Vera finns som ett stöd och som guide genom alla tre aktiviteterna i ett arbete där barnens utforskande står i fokus (jfr Bendroth Karlsson, 1996). Vid första tillfället lägger Vera lärarrollen åt sidan för en stund och arbetar själv med leran och stämningen vid bordet förändras. Om det är Veras agerande som förändrar atmosfären i rummet går egentligen inte att spekulera om, men handlandet kan identifieras som det Csíkszentmihályi (1999, 2006) kallar "att vara i ett flow" eller i utforskande lek som Carlsen (2015) menar att förskolans verksamhet präglas av. Läraren Lisa fungerar som assistent, både till ateljeristan och till barnen vid andra tillfället. Hon överlåter åt Vera att initiera och leda aktiviteten och hon vill att barnen visar och berättar för henne om hur leran fungerar. Lisa antar en underordnad roll i vilken Vera och barnen är experterna och hon lärningen. Vid tredje tillfället initierar Vera och läraren Kerstin ett samarbete om en gemensam bro och tillsammans med barnen beslutas att de ska gestalta broarna Bruses bro (jfr Bjervås, 2011; Karlsson, 2014; Skolverket, 2018; Svenning, 2011). Barnen deltar dock inte i beslutet om samarbete, men troligen vet de likt barnen i Folkmans (2017) undersökning vad som förväntas av dem när de vuxna tagit beslut. Svenning (2011) menar att om läraren vill ha en jämlik interaktion räcker det inte enbart med ord, utan det behövs en aktiv handling, vilket i det här fallet skulle innebära barnens delaktighet i beslutet om samarbetet. Delaktighet och inflytande är nära sammankopplade med demokrati och förskolans värdegrund, barn ska ha rätt att påverka sin vardag och delta i beslut som rör dem, men detta innebär också enligt Karlsson (2014) en professionell utmaning. Trots sina försök lyckas inte Vera få barnen att samarbeta och bygga en bro tillsammans, kanske på grund av att de inte är intresserade av att samarbeta vilket förmodligen hade framkommit om de varit delaktiga i beslutet. Då hade lärandet om lerans egenskaper kunnat bli en kommunikativ samhandling där både vuxna och barn konstruerar kunskap

tillsammans. Kerstin försöker få till samarbeten vid flertalet tillfällen under aktiviteten och lyckas till viss del med några barn genom att arbeta aktivt själv med byggandet av en bro. Tillsammans med barnen blir hon det Dahlberg et al. (2013) kallar en medkonstruktör som både styr och assisterar brobygget.

### ***Fotografera och teckna***

Vid den andra av Veras ansvarsförskolor, Paletten, är det uppenbart att Gun, den deltagande läraren, är assistent när de fotograferar vid en bro i närheten av förskolan. Vera har iscensatt aktiviteten som inbegriper ett för barnen nytt verktyg, kameran. Hon delger barnen kamerans möjligheter och ger dem friheten att prova sig fram i fotograferandet.

Gun följer Veras instruktioner och tar en övervakande roll samtidigt som hon interagerar med barnen. Vera är den tydliga ledaren trots att Gun varit på platsen tidigare med barnen och fotograferat miljön. Veras ledarskap kan jämföras med Foucaults (2008) beskrivning av lokal makt som är lokal i den bemärkelsen att Vera leder aktiviteten på plats, och både barnen och Gun underordnar sig. Vera har inte makt över Gun annat än vid dessa träffar på förskolan då Vera med sin specifika kompetens initierar och leder de skapande aktiviteterna.

## **6.3 Processinriktat samspel – lärare och barn**

Vid fyra av tillfällena har lärarna hela sin uppmärksamhet på barnen och är fullt delaktig i aktiviteterna. Interaktionen blir då tätare och det skapas en tillåtande atmosfär där samtalen och samspelet sätter fokus på barnen och deras förehavanden. Lärandet vid dessa tillfällen pågår på en kommunikativ arena i en social samverkan.

### ***Piratprojekt***

Projektet i Strandbackens ateljé är skapat av pojkarna men läraren Roger är en aktiv del av interaktionen i piratprojektet och överger den observerande funktionen. Han har den vuxnes rätt att leda på förskolan men förhåller sig som en jämbördig deltagare i detta projekt. Han är återhållsam, låter pojkarna ta initiativ och styra projektet, han föreslår vissa saker att göra men insisterar inte på något. Visserligen har han kunskap om både material och teknik men sett utifrån barnens vuxenperspektiv som Svenning (2011) talar om, förändras maktbalansen mellan barn-vuxen mot "en bättre symmetri i relationerna" (ibid, s. 55), alltså till barnens fördel. Roger har inte iscensatt själva projektet men i inspirerande samtal och genom eget handlande skapar han möjlighet för pojkarna att vara i en estetisk lärprocess, han guidar dem.

### ***Måleri med sockerlösning***

Vid aktiviteten med sockermåleri agerar de båda lärarna på skilda vis under hela aktiviteten, de spänner över hela skalan guidning – styrning som Bendroth Karlsson (1996) beskriver. När det är dags att måla delar Erika ut alla färgburkar och penslar direkt och börjar att måla tillsammans med barnen. Hon visar tydligt genom sitt agerande att hon tycker om att måla. Hennes entusiasm smittar av sig på barnen som genast kommer igång med skapandet och vid bordet pågår ett experimenterande måleri. Hon är nyckeln till barnens engagemang genom sin egen involvering i aktiviteten (jfr Gandini, 2005; Lärarhögskolan i Stockholm Harvard Project Zorro Reggio Children (2006) ; Säljö, 2014; Vygotskij, 1978). Lärarna har iscensatt aktiviteten och tillhandahåller material och uppmuntran men förhåller sig olika i sina lärarroller där Erika antar rollen som den interagerande processinriktade läraren delaktig i barnens estetiska lärprocesser genom bildskapande.

### ***Silkespapper och lim***

När de minsta barnen på Fjärilen limmar silkespapper på en redan existerande målning är det inte helt lätt för barnen men Siv agerar tillsammans med dem och limmar, sjunger och hjälper dem när det behövs. Hon dividerar med Nils när han vill ha mer lim, vilket han vill hela tiden. Hon uppmanar Rosa att berätta vad hon gör. Rosa härmar gärna Siv både med ord och rörelser. Siv har hela sin uppmärksamhet på barnen och deras görande och likt Roger i piratprojektet överger hon den övervakande rollen för att vara i process tillsammans med barnen. Processen, trots att den innehåller endast materialet lim och silkespapper, blir med hjälp av Sivs engagemang en undersökande lek där Nils utforskar limmet och Rosa utforskar språket (jfr Carlsen, 2015; Häikkiö, 2007). Här tillhandahålles material och uppmuntran i en aktivitet som är en fortsättning på en tidigare målning. Huruvida barnen förstår det är oklart.

### ***Sagan om vanten***

När Seth målar fram sin egen berättelse baserad på *Sagan om vanten* tar läraren Karin ett tydligt barnperspektiv, hon har förmåga att även förstå Seths perspektiv. När det blir spännande viskar hon fram frågan, vilket vittnar om ett genuint intresse för berättelsen. Hon har penna och papper till hands för att anteckna och dokumentera men fokuserar på att vara en närvarande och lyssnande lärare. Samtalet mellan Karin och Seth fungerar som inspiration till Seths målning där hennes engagerande frågor driver Seths berättelse framåt och tillsammans väver de ihop den. Seths fantiserande och målning visar att han befinner sig i en estetisk lärprocess där själva uppgiften, måla något ur sagan, är



iscensatt av lärarna i en större grupp. De flesta barnen i gruppen har vid den här tidpunkten lämnat ateljén och Karin har tid för Seths och hans berättelse. Karin går då från att vara en övervakande lärare till en samtalspartner som trots att hon inte direkt iscensatt Seths estetiska lärprocess ändå ger den näring genom sin kommunikation, sitt engagemang och sin nyfikenhet på hans berättelse (jfr Dahlberg et al., 2013).

## 6.4 Interagerande professionskunskap

### *Fotografera och teckna*

När barnen på förskolan Paletten fotograferar närmiljön kan Veras ledarskap jämföras med Foucaults (2008) beskrivning av produktiv makt. Produktiv då Vera utifrån sin profession som ateljerista intresserar sig för barnens upptäckter och vad de fotograferar. Hon diskuterar med dem om deras val av motiv och hon visar på nya möjligheter som att fotografera vattnet till exempel. Dagen efter fortsätter de att teckna utifrån fotografierna i ateljén. Vera sätter även då igång aktiviteten och tar ledningen under hela tillfället. Ateljeristan Veras processinriktade aktiviteter utgår från barnen och deras möjlighet till arbete med det material hon introducerar. Hennes profession och erfarenhet som ateljerista ger henne en självklar roll som kunnig och idégivare. Vid fotograferandet, det fortsatta tecknandet efteråt och vid ler-aktiviteterna intresserar barnens upptäckter och pågående arbeten henne. Hon för ofta diskussioner med dem, insiktsfullt och uppmärksamt och barnen väljer för det mesta att vända sig till henne med frågor eller när de vill visa något. Vera är uppmärksam på barnens avsikter, och förstår att ta vara på det, vilket tyder på stark professionskunskap (jfr Bendroth Karlsson, 1996; Ceppi & Zini, 1998; Lindahl, 1995). Däremot visar hon inget intresse av att involvera Gun i processen utan ser henne som en assistent, vilket också är den roll Gun tar vid båda tillfällena.

## 6.5 Lärares förhållningssätt i öppna ateljéer

Två utvalda tillfällen i empirin är händelser och aktiviteter som pågår när ateljéerna i två av förskolorna är öppna för alla barn och det inte finns några av lärare planerade aktiviteter.

I en friare ateljéverksamhet, det som kallas öppna ateljéer, kan barnens intresse och egna initiativ få ta plats. Genom att undersöka dessa aktiviteter fanns möjlighet att få syn på om och hur lärarnas närvaro i ateljéerna främjade barnens eget skapande. I förskolorna, Orkestern och Strandbacken, är ateljéverksamhet

igång även när det inte förekommer planerade aktiviteter. Deras ateljéer är alltid öppna och tillgängliga för barnen och lärare finns i rummen som stöd och hjälp för barnen. De agerar på skilda vis, ibland som övervakare av aktiviteterna i rummet, ibland som hjälpreda och/eller problemlösare. Inga speciella aktiviteter iscensätts vid dessa tillfällen men lärarnas agerande i rummen har betydelse för barnens estetiska lärprocesser.

### ***Interaktion med play-doh***

Vid ett tillfälle i Strandbackens ateljé befinner sig två pojkar i en gemensam fantasilek med play-doh. En av lärarna på förskolan befinner sig i ateljén. Hon har plockat fram material och verktyg som de uppskattar och hon visar på en fingertoppskänsla när hon inser att pojkarnas gemensamma lek och byggande är viktigare än att besvara hennes frågor om deras konstruktion. De skapar själva en berättelse om bilen under byggandet och hon lämnar dem ifred med sitt arbete (jfr Svenning, 2011). Pojkarnas lekfulla interaktion respekteras av läraren som till viss del har iscensatt möjligheten för pojkarna att vara i denna estetiska lärprocess tillsammans. Hon kan sägas vara en guidande lärare i ateljéarbetet.

### ***Blanda färger***

I Orkesterns ateljé, där tre flickor målar vid samma bord, har Monika uppsikt över aktiviteterna i rummet, hon förser barnen med material och verktyg och fungerar som en trygg och uppmärksam lärare (jfr Bendroth Karlsson, 1996; Lindahl, 1995). Hon finns i rummet redo att hjälpa men utmanar barnens kompetens genom att be dem i första hand lösa uppkomna problem själva. När flickorna bråkar om färgen föreslår hon att de tillsammans ska blanda mer färg vilket löser konflikten, här kan hennes agerande jämföras med Foucaults (2008) begrepp produktiv makt, hon använder sitt inflytande som vuxen men bjuder in barnen till samspel för att lösa konflikten. Förutom Monika finns en till lärare i rummet och de väljer båda att låta de barn som är i ateljén arbeta i lugn och ro men de har kontroll och övervakar händelserna i rummet.

Lärarna i aktiviteterna är redo att bistå barnen med det de behöver men de initierar inga direkta aktiviteter som utmanar barnen. Ofta dukas det fram till exempel play-doh och färger och barnen förväntas arbeta självständigt, men utan utmaningar väljer barnen ofta material och teknik de behärskar och känner sig bekväma med. Ordningen och tidsuppdeleningen i förskolans verksamhet kan ha betydelse för lärarnas agerande i den frivilliga öppna verksamheten, ingen aktivitet som inte kan överblickas eller rymmas inom viss tid initieras. Ett problem med lärares iscensättande av estetiska lärprocesser i de öppna ateljéerna är att de flesta endast tar en övervakande position.

## 6.6 Sammanfattning

Kapitlet behandlar lärarnas förhållningssätt i iscensättandet av skapande aktiviteter i ateljén, studiens första forskningsfråga. Vid de tillfällen som beskrivs undersöks huruvida lärarna antingen agerar *interagerande och processinriktat* eller som *övervakare av tillfälle och aktivitet med ett förgivettagande av barnens delaktighet*. Resultatet visar att de båda perspektiven antas växelvis i samma aktivitet eller vid skilda aktiviteter. Vid planerade aktiviteter varierade graden av lärarstyrning från påtaglig styrning till friare guidning utifrån Bendroth Karlssons (1996) beskrivning av förhållningssätten. Resultatet visar även att alla lärare i studien har för avsikt att ge barnen möjlighet till skapande arbete, både vid planerade lärarledda tillfällen och vid tillfällen där ateljéerna är öppna för alla aktiviteter. Emellertid ger inte alltid iscensättandet av uppgifterna tillfälle för barnen att vara i estetiska lärprocesser beroende på val av för svårt material, lärarnas förhållningssätt och höga förväntningar på aktiviteten. Lärarna antar ett barnperspektiv och lyssnar till barnen vid de flesta tillfällena. Däremot blir inte barnens perspektiv lika synligt, lärarna har för det mesta makt över aktiviteterna och barnens kompetens tillvaratas inte förutom i fyra av tillfällena där lärarna i interaktion med barnen är fullt delaktiga i aktiviteterna. Bjervås (2011) beskrivning av hur lärarna tyckte att barnen behövde en vuxens hjälpande hand i urvalet av pedagogiska dokumentationer, stämmer även i flera av de skapande aktiviteterna då lärarna inte alltid litar på barnens kompetens utan agerar styrande och ordergivande.

## Kapitel 7. Barnens estetiska lärprocesser i ateljéarbetet

I detta kapitel som baseras på den andra forskningsfrågan i studien används Lindströms (2012) fyra begrepp om lärande *om, i, med, genom* konsten som analysraster för att undersöka hur barnens estetiska lärprocesser synliggörs i det bildskapande ateljéarbetet.

Lindströms begrepp har formats i en skolkontext och här används de i en förskolekontext och behöver därför förtydligas. Detta för att ge en förståelse för hur de används i det skapande bildarbetet i förskoleateljéerna som undersöks i denna studie. Lärande *om* beskriver barnens arbete med och kunskap om material och tekniker i förskoleateljén men också hur det kan skapas en estetisk terminologi för bildsamtal. Lärande *med* används när aktiviteterna används som stöd för annat lärande, till exempel för att förtydliga ett annat ämne eller bearbeta sagor genom gestaltande arbete. Lärande *i* tydliggör ett experimenterande och processande förhållningssätt som ger möjlighet till ett undersökande med material, verktyg och bildgestaltande för att uppnå ett fördjupat lärande om bild. Lärande *genom* förutsätter att barnen haft möjlighet att vara i och förstå processens betydelse och att deras engagemang skapar erfarenheter individuellt och/eller i samverkan med varandra. Två nivåer av de fyra begreppen används i analyserna. Vid lärande *om-baskunskaper*, används kombinera och dekonstruera. Dekonstruera som i form av nya användningsmöjligheter. I lärande *i-experiment/reflektion*: används kombinera och dekonstruera. Dekonstruera som att det ges en ny innebörd i ett nytt sammanhang (Marner & Örtegren, 2003). Vid lärande *med- andra motiv*, tillämpas aktiviteten som stöd för inläring och/eller fostrande aspekter och vid lärande *genom-engagemang*, blir aktiviteten en subjektiv och/eller delad upplevelse (Saar, 2005).

Här nedan beskrivs samma tillfällen som i kapitel 6. Där låg fokus på två lärarperspektiv, processinriktad interaktion och ett övervakande förgivettagande av barns delaktighet. Detta kapitel undersöker barnens förhållande till aktiviteterna samt hur deras agerande synliggörs i deras skapande arbete.

## 7.1 Begränsningar i en ordergivande praktik

### ***Måleri med pipett***

I aktiviteten med pipett som verktyg provar barnen vad pipetten kan användas till vilket inte fungerar så bra då den har *en* funktion, *ett* sätt att fyllas med färg, *ett* sätt att applicera färgen på papperet. I det här fallet är barnen upptäckarna, alltså provar de andra möjligheter varav Adams val att hälla ut färg är det mest explicita, han väljer helt enkelt bort pipetten eller att banka med den. Om en estetisk lärprocess ses som en metod, vilket Wiklund (2009) menar, skulle denna aktivitet kunna ses som det. Den skulle också kunna ses som en instrumentell process, beskriven av Marner och Örtegren (2003), där den förmedlande läraren förväntar sig att barnen ska följa en snitslad bana. Men Adam väljer att ta en annan väg när han håller ut färgen. Eftersom aktiviteten presenterar ett verktyg, pipetten, blir den i Lindströms (2012) begrepps betydelse ett lärande *om* men utan att generera nya infallsvinklar. Lärande *om* blir ett lärande om pipetten som i denna aktivitet inte faller väl ut för barnens del. Adam lär sig inte hantera verktyget pipetten i denna aktivitet. Enligt Ross (1978) behöver en estetisk lärprocess innehålla känsla, material, fantasi och hantverkskunskap vilket inte kan uppfyllas helt för Adams del då han inte behärskar hantverkskunskapen.

### ***Petter och hans fyra getter***

När barnen tolkar sagan *Petter och hans fyra getter* väljer Lena genast gul färg och målar getterna, hon målar "mamma-get", "pappa-get" och "bäbis-get". Hon fokuserar på djuren, namnger deras kroppsdelar högt i rummet när hon målar dem. Lena kan sägas vara i ett flow där sagan och måleriet tillsammans blir vad Csikszentmihalyi (1996) kallar en vällustig upplevelse. Hon kan i sitt flow-tillstånd sägas vara *i* konsten på en kombinatorisk nivå då hon arbetar fram gestaltningen med färg där hon bland annat upprepar att hon "gör öron" som hon sedan fortsätter måla på alla sina getter.

Eddie blir rastlös, han har oturen att den färg han vill byta till används av två andra barn. Han blir erbjuden en krita eller filtpenna som ersättning för färgen vilket inte är inte hans önskan och hans möjlighet att vara i en estetisk process stoppas därmed på grund av begränsningen av material. Tilda och Sigrid målar med samma färg. De verkar inspirera varandra i sitt måleri genom diskussioner om och tolkningar av sina bilder, i ett pågående samtal likt dem som Änggård (2005) såg i sin undersökning när barnen själva arbetade i ateljén. När både Sigrid och Tilda lämnar ateljén på grund av att de inte får den färg de önskar

stoppas deras påbörjade estetiska lärprocesser. I aktiviteten blir ett lärande *om* synligt där temperablocken och penslarna är materialet som barnen lär sig använda och kombinera. Då uppgiften är att illustrera en saga blir även ett lärande *med* tydligt i aktiviteten då det de målar blir ett stöd för minnet av sagan (Lindström, 2012).

### ***Sagan om vanten***

Barnen som målar sina tolkningar av *Sagan om vanten* och sitter vid samma bord inspireras av varandra. Moa och Jill har ett nära samarbete där Moa handgripligt hjälper Jill med taket. Detta kan kopplas till läroplanens intentioner (Skolverket, 2018), Vygotskijs (1978) sociokulturella perspektiv och det Ånggård (2005) såg i sin undersökning. Precis som barnen i förra exemplet illustreras här en saga, lärande *med*, men dessa barn har fler valmöjligheter. Sagan innehåller fler figurer att förhålla sig till och barnen får använda de färger de vill. När Jill och Moa diskuterar och samspekar i sitt måleri är de i den kombinatoriska fasen i lärande *i*. Färgblandning verkar intressera flickorna och de provar sig fram med den färg som finns på paletten. Begränsningen ligger i den för barnen oåtkomliga färgen då läraren har makten över den (jfr Bendroth Karlsson, 1996; Lindahl, 1995). Saar (2005) menar att förhållandet mellan estetik och kunskap i ett estetiskt lärande vanligtvis inte analyseras. Istället ses det som upplevelsebaserat och känslomässigt vilket också Marner och Örtegren (2003) kopplar till kropp och sinnlighet. Färgblandandet blir här ett lustfyllt provande men det skulle även kunna bli ett lärande i mängd och färgteori. Målarprocessen består av de aspekter Mäkelä (2012) menar måste finnas i en estetisk process, ett estetiskt, ett gestaltande och ett kreativt perspektiv. För att bli en estetisk lärprocess måste också ett lärande uppstå där en teoretisk aspekt kopplas ihop med det praktiska arbetet och synliggörs menar Burman (2014). Barnen lär sig färgens egenskaper genom att blanda den men denna kunskap hade kunnat lyfts fram om läraren medvetet tydliggjort den teoretiska aspekten i färgblandning. I aktiviteten befinner sig barnen i ett lärande *om* färg och färgblandning, på en kombinatorisk nivå men där upptäckten av en ny kulör blir en dekonstruktion.

### ***Måleri med sockerlösning***

När sju två och treåriga barn målar med sockerlösning och flaskfärg tillsammans med två lärare skiljer sig lärarnas igångsättande av aktiviteten åt, vilket också påverkar barnen. Deras processer skiljer sig tydligt från varandra vid de två borden. Vid Karolinas bord begränsas barnen till viss del när hon först delar ut färgen till var och en, vilket tar tid, sedan vill hon att de benämner färgen för att

få tillgång till den vilket för barnen blir ett lärande *med*. Alva är snabb att svara och får den färg hon vill ha och när hon fortsättningsvis måste fråga Jan för att få den färg hon vill ha gör hon det utan att protestera, kanske för att slippa vänta på färgen. Det är tydligt att barnen tycker om att måla och de inspireras av varandra, härmar varandras sätt att måla och skrattar tillsammans på samma sätt som de barn Änggård (2005) undersökte gjorde vid de fyra aktiviteterna i ateljén. Deras undersökande blir i detta fall ett lärande *om* material och verktyg och i viss mån ett lärande *i* då de till slut kommer i gång med måleriet.

## 7.2 Interaktion och eget utforskande i ett estetiskt lärande

### ***Utforskande av slicker***

Cora, Filip och Tim förstår och har lärt sig hur slicker kan användas när man bygger och formar med lera. De kan också förklara för de lärare som inte arbetat med materialet hur slickret fungerar. De har provat sig fram på många olika sätt, eftersom experimentlustan som leran lockar fram är stor. Filip och Cora provar även att sätta ihop delar utan slicker. De kombinerar och upptäcker möjligheterna med materialet där arbetet med leran inte bara blir en känslomässig upplevelse utan också en vidgad kunskap om materialets potential, vilket Burman (2014) ser som en dialektisk rörelse nödvändig i en estetisk lärprocess. Barnens kunskap fördjupas och blir en erfarenhet som bygger på den kunskap de redan har. När Filip med hjälp av en träskiva formar en trappa och sedan jämnar till väggarna med en degskrapa hittar han nya användningsmöjligheter med artefakter som utformats för andra syften, då de får en annan mening i händerna på Filip (jfr Lindström, 2012; Säljö, 2014). Han bygger också en biltvätt med hjälp av lera och ståltråd och där hans förförståelse om biltvättar blir synlig i utförandet och hans gestaltning gör det möjligt för oss andra att förstå hur biltvätten är konstruerad. Att få möjlighet att uttrycka sig i det Aulin-Gråhamn (Aulin-Gråhamn et al., 2004) kallar estetisk praktik, som enligt henne får mening i en relationell process, blir tydligt i arbetet med leran då den både inbjuder till interaktion och eget utforskande. I försöket att initiera ett samarbete kring ett brobygge samarbetar några barn spontant under kortare stunder, men det är tydligt att de för det mesta föredrar att själva undersöka materialets kapacitet och resurser. Tim som till en början fokuserar på att undersöka just slickret upptäcker till exempel att det går att göra ljud med det. Han uttalar sig också om slickret som varmt, likt kräm och mjukt, och slickret får audiella och taktila kvalitéer i Tims personliga erfarenhet av materialet. I sitt experimentella undersökande ger barnen leran ny innebörd, både i ett kombinerande och dekonstruerande av materialet, ett lärande *om*, *i* och *genom* konsten. Då inga andra motiv kan utläsas i aktiviteterna utan fokus ligger på

lerans och slickrets möjligheter blir aktiviteterna inte ett lärande *med* enligt Lindströms (2012) definition.

### ***Gestaltande av egen saga***

I leraktiviteten i Orkesterns ateljé är samarbete det essentiella och beslutat av läraren Monika som delat in barnen och förberett deras arbetsplats samt materialet. De tre parvisa grupperna har olika strategier i sitt gestaltande och i sin samverkan. Det pågår samtal i paren och ibland deltar alla barn i diskussionerna. Trots att barnen fokuserar på gestaltandet av sagan inspirerar, stödjer och hjälper de varandra, både i samtal och i arbetet. Ett lärande där information utbyts personligt och socialt synliggörs i barnens samverkan vilket inte alltid sker inom den lilla gruppen (jfr Bruner, 2009; Säljö, 2014; Wertsch, 1998). Utifrån Löfstedts (2001) tankar om succesivt förvärvande av bildkommunikativa kompetenser går barnen i dialog med varandra och delger varandra och andra sina gestaltande berättelser i vilka också skapelsen i sig, motivet, kommunicerar. I deras estetiska lärprocess både kombinerar och dekonstruerar de materialet lera, utmaningen ligger i att utforma och kommunicera en berättelse i ett bygge tillsammans. Ett lärande *om* som i det fantasifulla experimenterandet med uttryck blir ett lärande *i*. De delar upplevelsen parvis men även i hela gruppen, vilket innebär ett lärande *genom* konsten, som även blir en subjektiv upplevelse kanske mest när de avslutar med att smycka skapelserna. Då sagan är deras egen berättelse som de nu skildrar visuellt blir det ytterligare ett tillägg till deras egen skapelse och inte ett lärande *med* som stöd för inläring.

## **7.3 Processinriktat samspel**

### ***Piratprojekt***

Barnen hjälper varandra i det piratprojekt de själva skapat och arbetar med när de får tid och möjlighet. När de sitter tillsammans vid ett bord och ritar dödsallar rycker Sten in och hjälper till att klippa när Samuel inte klarar av det, men han uppmanar Samuel att se på och lära sig hur man gör. De lär tillsammans och barnen, Roger och projektet i sig kan sägas befinna sig på en relationell arena där idéer, tillvägagångssätt och genomförande kontinuerligt utvecklas i samverkan. Lave (2009) menar att kunskap är situerat i nuet och i denna aktivitet bygger och medierar barnen gemensam och personlig kunskap (jfr Bruner, 2009; Säljö, 2014; Wertsch, 1998) med hjälp av praktik och idéer. Exakt vad de lär sig går inte att mäta, det är mer komplext menar Lave (2009) och med tanke på hur mångsidigt projektet är så genererar det förmodligen kunskap i



andra situationer och sammanhang. Då projektet är deras eget och inte ingår i den planerade verksamheten finns en frihetsfaktor både i vad som ska tillverkas och om man vill vara med vid de tillfällen de arbetar med projektet. De kan komma och gå som de vill, och vid detta tillfälle tröttnar två av barnen tidigare än de andra och lämnar ateljén. Roger är inbjuden till projektet och det kan så vara att han får vara med för att han är vuxen och kan hjälpa dem med lösningar eller problem de inte klarar själva, men den klyfta i maktbalansen som Svenning (2011) talar om är minimal i denna aktivitet. Barnens visioner, som de har för avsikt att realisera, stöds och tas tillvara av den vuxne pedagogen. Aktiviteten och projektet i sig tydliggör ett lärande *om*, där pojkarnas baskunskaper mestadels gällande material är essentiellt och utvecklingsbart i den påhittade rekvisitan i projektet. Deras gemensamma berättelser om och med piratskeppet och tillbehören som fantiseras fram i stunden och i arbetet är ett lärande *i* där de kombinerar materialet och dekonstruerar det i tillverkningen av diverse tillbehör till piratskeppet (jfr Marner & Örtegren, 2003). Projektet har inga andra bevekelsegrunder än att just vara deras egenhändigt skapade piratskepp, tillverkat på deras premisser. Engagemanget och iver hos pojkarna är uttrycklig, ett personligt driv och en gemensam ambition blir ett lärande *genom* i Lindströms (2012) betydelse som subjektiva erfarenheter såväl som delade upplevelser enligt Saars (2005).

### ***Måleri med sockerlösning***

Avsikten med sockermåleriet står inte helt klart. Det kan vara att göra gemensamma målningar eller att prova sockerlösning som material eller både och. I aktiviteten kommuniceras inspiration från Erika till barnen och aktiverar skapandet vid hennes bord. Cloe provar bland annat sina fingrar som målarverktyg, uppmuntrad av Erika. Hon utvidgar måleriets potential och fingrarna får nya användningsmöjligheter (jfr Lindström 2012; Marner & Örtegren, 2003). På samma sätt inspirerar barnen vid Karolinas bord varandra där Alva upptäcker att hon kan måla med svampen och även smittas av Jans expressiva målerisätt. Barnen kan sägas vara i ett lärande *om* och *i* konsten på en kombinatorisk nivå, när de med hjälp av färg provar att måla både med pensel och svamp. Sockerlösningen har egentligen ingen betydelse för barnen, det som intresserar dem är att måla. Änggård (2005) och Löfstedt (2001) ser hur barnen kommunicerar, samverkar och lär av varandra i fria aktiviteter vilket också blir tydligt i denna planerade aktivitet. Lärandet situeras i en social samverkan.

### ***Silkespapper och lim***

I aktiviteten med silkespapper finns ett problem med att se aktiviteten med det fortsatta arbetet på en redan målad bild som en estetisk lärprocess. Eftersom

barnen redan målat det stora papperet i gröna nyanser och läraren nu vill att de ska limma på silkespapper i blå nyanser som en fortsättning anas en idé om en bild i process. I detta fall kopplas dock processen mer till en taktil och språklig upplevelse som har limmandet av silkespapper som utgångspunkt. Nils fascinerar av limmet och vill bara måla med det. Han blir till och med irriterad när pappersbitarna fastnar på honom. Det kan vara själva målandet som funktion och/eller limmets plasticitet som fascinerar honom. Enligt Mäkelä (2012) ska en estetisk process innehålla tre delar; estetik, gestaltning och kreativitet. Det målade underlaget kan uppfylla den estetiska aspekten men det blir osäkert om Nils limmande kan innehålla gestaltning och kreativitet. Han är hängivet intresserad av limmet och limmandet och vill hela tiden ha mer och mer, han hamnar i ett "limflow" (Csikszentmihalyi, 1996) som kanske inte kan kallas gestaltande men kanske kreativ. För Nils blir det en taktil upplevelse och han verkar nöjd med materialet och metoden. Nils lär sig möjligtvis *om* lim men hittar inte nya användningsområden för det. Han bara provar limmet som om han skulle prova att måla med färg. På ett sätt kan man säga att det är en subjektiv upplevelse för honom, något han verkligen tycker om att göra men kan ändå inte kallas ett lärande *genom* konsten eftersom inget specifikt skapandematerial används av Nils utan endast lim. Rosa imiterar Siv både i talet och det praktiska arbetet under hela aktiviteten. Hon är inte så intresserad av själva limmandet eller silkespapperet men gör som Siv visar och lyckas limma fast bitar lite här och där. För Rosa blir aktiviteten en kommunikativ upplevelse. Hon härmar Sivs ord och repeterar dem flera gånger. Aktiviteten blir i Rosas fall ett motiv för språkövning, ett lärande *med* som stöd för inläring (jfr Lindström, 2012; Saar, 2005).

### ***Sagan om vanten***

Uppgiften vid detta tillfälle i Fjärilens ateljé är att måla något från *Sagan om vanten*. När de andra barnen lämnat ateljén fortsätter Seth med berättelsen och skapar ett eget slut där ett monster ingår. Hans fantasifulla berättelse slingrar sig fram medan han målar. Den understöds av Karins intresse och frågor. Seth kan sin egen berättelse och värnar om den, han svarar upp mot Moas protester angående monstrens spår, han vet vilka som är monstrens spår och vad som är moln, det är hans bild och hans berättelse. Han är den kunnige, kompetente berättaren (jfr Johansson, 2000; Karlsson 2014; Vygotskij, 1978). Hans engagemang kan liknas vid ett "flowtillstånd" likt det Csikszentmihalyi (1996) beskriver, men han går inte helt upp i målandet utan vill gärna samtidigt dela med sig av sin berättelse. Seth är i en process där både måleriet och berättelsen byggs på undan för undan. Häikiös (2007, s. 255) ena trestegsmodell, se-uppleva-återskapa, passar in på Seths process. Han har lyssnat till sagan, han har levt sig in i den inte bara genom att lyssna utan också dramatiserat den, upplevt den och

han återskapar den i sin egen tolkning. Han tar modellen lite längre eftersom han konstruerar ett eget slut, han återskapar inte bara, han skapar nytt, dekonstruerar. Om sagan är idén eller i detta fall impulsen som Seth utgår från kan Ross (1978, s. 81) modell användas på hans process. Seth använder sig av sin fantasi, materialet färg, sin hantverkskunnighet i måleri och hela processen omfattas av lekfullhet. Han siktar möjligtvis mot ett mål, berättelsens slut, men processen liknar ändå Linds (2010) beskrivning av en estetisk process som målrelationell. Han experimenterar med ord och bild, säger även att han skriver, "det är bokstäver som skriver att hela vanten sprack", han gestaltar sagan med hjälp av pensel och färg, han lär *om* och är *i* process med konsten och befinner sig i det kombinatoriska stadiet. Hans engagerande berättelse är både en subjektiv och delad upplevelse *genom* konsten då han gärna berättar för Karin och de andra barnen. Uppgiften är att gestalta en saga vilket innebär ett annat motiv än enbart måleri, ett lärande *med* enligt Lindström (2012) men Seth tar även sagan vidare i en egen berättelse och blir i sin inlevelse experimentell och uttrycksfull. Moa har på egen hand löst ett tekniskt problem vad gäller den rinniga svarta färgen, hon blandar den helt enkelt med en annan tjockare färg och blir nöjd med resultatet, ett lärande *i*. Det visar att Moa känner till färgens egenart, lärande *om*, och som det material-kompetenta barn hon är löser hon det på sitt sätt.

## 7.4 Interaktion i ett nyfiket sökande med hjälp av fotografi

### **Fotografera och teckna**

När barnen på förskolan Paletten fotograferar under och vid bron i sin närmiljö fokuserar de först på sig själva, kamraterna och de vuxna. Isa är speciellt intresserad av att fotografera de vuxna vilket är intressant då vuxna sällan syns på dokumenterande bilder på förskolan. Samma intresse för avbildande av vuxna ser Magnusson (2017) när hon ger kameror till treåringar med uppmaning att fotografera sin vardag på förskolan. Kamerorna verkar som barnens förstärkta ögon som upptäcker det de annars kanske skulle missa, som det lilla vattenfyllda hålet med spindeln och vargtassarna till exempel. Kameran är ett nytt verktyg för barnen och de undersöker kameran och dess kapacitet genom att fotografera på åtskilliga sätt helt utan den förförståelse som skulle kunna hämma dem. De fotograferar och tittar sedan på resultatet, blir nöjda eller fortsätter fotografera, ett fritt och nyfiket sökande efter kunskap om kameran och det sammanhang de kan undersöka och producera med hjälp av den kan jämföras med det Thavenius (Aulin-Gråhamn et al., 2004) kallar radikal estetik. De befinner sig i ett lärande *genom* konsten där fotograferandet i process både är en subjektiv och delad upplevelse (jfr Lindström, 2012; Saar, 2005). Deras

samarbete kring kamerorna, men också att de befinner sig på en begränsad yta, gör att de sporrar och entusiasmerar varandra när de upptäcker spännande och lockande motiv. Vad gäller kameran och fotograferandet är det nytt för barnen och lärande *om* hamnar från början på en kombinerande nivå. Dock kan deras val av motiv och deras utforskande av kamerans möjligheter, eftersom de visar genuint intresse av att fotografera, sägas vara dekonstruerande både som ett lärande *om* och *i* (jfr Lindström 2012; Marner & Örtégren, 2003).

När barnen en dag senare tecknar med fotografierna som utgångspunkt tröttnar Leo ganska snart på att teckna. Han får låna Veras kamera och börjar återigen fotografera. Detta inspirerar Linda och Erik att börja fotografera. Det blir tydligt att de behövt mer tid för utforskandet av och med kameran som är ett helt nytt verktyg för dem. Viola däremot tecknar på samma bild under hela aktiviteten. Hon limmar fast sitt fotografi på papperet först när läraren Gun uppmanar henne till det. Då har Viola tecknat länge och mycket på sin bild. Hon förklarar för Gun att en del av teckningen "var igår" och den andra idag. Viola kopplar ihop igår och idag, igår symboliseras av fotografiet och den del av bilden som inspirerats av det. Idag illustreras av resten av bilden som enligt Viola föreställer en "hästvagn". Hon pendlar mellan det hon fotograferat, det hon sedan ritat och vad bilden genom sin bearbetning förändras till motivmässigt och innehållsmässigt vilket kan uttryckas som den dialektiska rörelse mellan praktik och teori som Burman (2014) talar om. Det pågår ett lärande på många nivåer, dels under fotograferandet, dels i ateljén dagen efter då fotografierna processas med penna och papper. Deras estetiska läroprocess blir ett lärande *i*, *om* och *genom* konsten med både subjektiva och delade upplevelser (jfr Lindström, 2012; Saar, 2005).

## 7.5 Interaktion och problemlösning i öppna ateljéer

Dessa tillfällen är inte planerade av lärare men det finns lärare i rummen som stöd och hjälp för de aktiviteter som försiggår där. Vissa av aktiviteterna har satts igång av lärare, andra har barnen själva valt att starta upp. Då alla ateljéer planerats och iordningställts av lärare har de säkerställt vilka aktiviteter som kan försiggå utan deras medverkan, men också huruvida dessa aktiviteter kan ge möjlighet till estetiska läroprocesser.

### ***Interaktion med play-doh***

Play-doh-massan kan bli vad som helst när barnen tar sig an den. Anders och Samuel befinner sig i ett växelverkande, samverkande, skapande flow (Csíkszentmihályi, 1996) när de arbetar med play-doh i Strandbackens ateljé. Ingenting verkar omöjligt, allra minst materialet. De rullar bollar, korvar, ormar, de gör ett armband och till och med armmuskler. De jämför sina ormar och

diskuterar vem som är längst. De provar att rulla fort och sakta när ormen går av vid tillverkningen. De funderar över vilket sätt som är det bästa. De befinner sig i ett flöde i leken som Karlsson (2014) beskriver som att verkligheten och fantasin samspelar vilket också Vygotskij (1995) beskriver i sina fyra samband mellan fantasi och verklighet. Ross (1978) modell av en estetisk process där leken är essentiell och omfattar processen blir tydlig i deras interaktion. Bilen växer fram, förändras, byggs på och får olika benämningar såsom "spökbil" och "jättemonsterbil". Processen är estetisk, gestaltande och kreativ där pojkarna med hjälp av fantasin lyfter sig till en nivå som Lilja (2011) skulle kalla bortom det reella, bortom det man har kännedom om. Anders och Samuel samspelar, fantiserar och arbetar tillsammans på bygget. De kombinerar och dekonstruerar materialet, ett lärande *om*, de provar och experimenterar fram bilens gestaltning men utvecklar också dess funktioner och möjligheter, ett lärande *i*. De delar berättelsen om bilen, den engagerar dem och i processen driver de berättelsen framåt tillsammans, ett lärande *genom* som en delad erfarenhet. Av Lindströms (2012) fyra begrepp saknas lärande *med*, då det inte finns något i aktiviteten som handlar om stöd för annan inläring eller har en fostransaspekt.

### ***Blanda färg***

Vid målarbordet i Orkesterns ateljé pågår olika strategier för att få färg. Det som är början på en konflikt löses genom att läraren föreslår att de ska blanda mer färg. Alla tre flickorna engagerar sig i måleriet, de har alla idéer och vet vilka färger de vill ha. En estetisk lärprocess slutfas liknas enligt Häikkiö (2007, s. 255) vid ett medvetandegörande, som föregås av en hypotes lik Ross (1978) modell och en kreativ process som enligt Marner och Örtengren (2003) inte är instrumentell och upprepar det redan kända. Frågan är om flickorna utmanar och utvecklar måleriet och sina idéer eller om de repeterar det de vet och kan. Det som de är trygga med. Elinns första bild fylls av färg, blått och grönt, hon målar noggrant överallt tills papperet inte syns. Alina och Thea interagerar under hela aktiviteten. De diskuterar färg, de tar av varandra, de engagerar sig i färgblandningen, de till och med målar på varandras bild. Alla befinner sig i ett lärande *om* färg och färgblandning, på en kombinatorisk nivå men Elin befinner sig också i en intensiv måleriprocess, ett lärande *i*, liknande det flow Csíkszentmihályi (1996) beskriver och som upptar hela hennes uppmärksamhet, vilket kan vara ett lärande *genom* beroende på om hennes process ger henne nya erfarenheter eller om processen är reproduktiv, hon upprepar det hon redan kan.

## 7.6 Sammanfattning

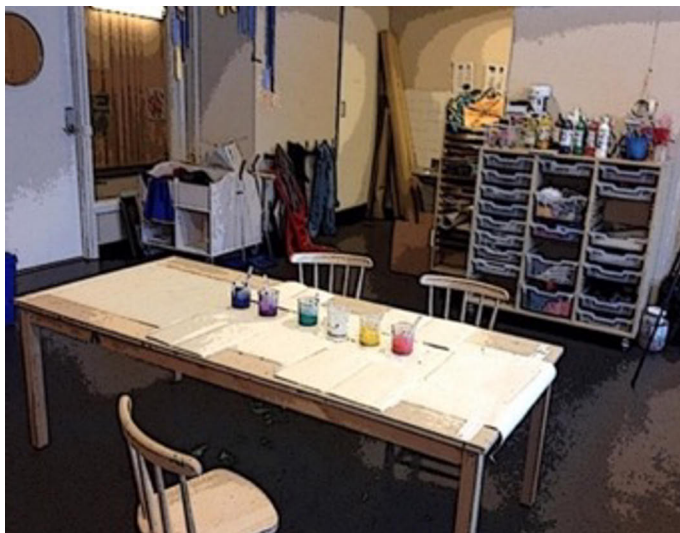
Resultaten i detta kapitel baseras på den andra forskningsfrågan i studien som undersöker hur barnens estetiska lärprocesser synliggörs i samma aktiviteter som presenterades i förra kapitlet. Fyra lärandebegrepp i estetisk verksamhet har använts som analysredskap – lärande *om*, *i*, *med* och *genom* konsten (Lindström, 2012). Dessa har förstärkts med nivåerna kombinera, dekonstruera, stöd för inläring, fostran samt engagemang (Marner & Örtegren, 2003; Saar, 2005). Resultatet visar att lärande *om* finns i alla aktiviteter då material och teknik provas vid alla tillfällen. För barnens förståelse och möjlighet till avtryck visar det sig att materialet kan vara för svårt eller begränsat vilket då minskar barnens chans till estetiska lärprocesser. Lärande *i* konsten identifieras i elva av aktiviteterna vilket tydliggörs av barnens tillfälle att få vara i en undersökande process. Lärande *med* blir tydligt i fyra av tillfällena där de skapande aktiviteterna avser att illustrera en saga eller där lärarna har andra intentioner i uppgiften. Lärande *genom* slutligen synliggörs i sju av excerpten där lärares och kamraters samspel och engagemang spelar stor roll för barnens fantasi och skapande i estetiska lärprocesser. I flera av aktiviteterna går barnen egna vägar och tar egna beslut, som hålla ut färg istället för att använda ett för svårt verktyg eller lämna rummet när materialet begränsas av läraren, de är kompetenta (jfr Johansson, 2000). De tar för sig och skulle förmodligen gå mer in i skapandet om de inte stötte på hinder, som till exempel när det finns för lite färg för experiment med färgblandning eller de får tillgång till ett begränsat material som stoppar deras estetiska lärprocess. När processen från första början tillhör dem blir gestaltandet mer koncentrerat och fantasifullt vilket synliggörs i piratprojektet, Seths berättelse och arbetet med den egna sagan gestaltad i lera. Materialet lera inspirerar till upptäckter och barnens utveckling tydliggörs när de lärt sig lerans egenskaper som byggmaterial. Det blir tydligt att barnens intresse ökar när de får utmaningar. Kameran är en utmaning som de tar sig an med en intensitet som inte blir lika synlig när de sedan ska processa fotografierna. Det egna skapandet och provandet i ateljeerna blir berättelser och händelser som kommuniceras till varandra och kombineras med andras upptäckter. De hjälper varandra och inspireras av varandra, vågar mer när kompiserna också vågar prova (jfr Löfstedt, 2001; Skolverket, 2018; Säljö, 2014; Vygotskij 1978; Änggård, 2005). Det finns en stor upptäckarlusta som ibland stoppas av de vuxna istället för att tas tillvara på vilket medför att barnen inte alltid blir delaktiga i de beslut som tas.

## Kapitel 8. Förskoleateljéernas utformning och miljö som stödjande funktion i de skapande processerna

Fotografierna av ateljéerna är ögonblicksbilder från filmerna i det empiriska materialet, alltså finns barn och vuxna med på flera av bilderna till skillnad från Lindhs (2014) undersökning av tio folktomma ateljéer där tanken var att få syn på rummet som den tredje pedagogen. Bilderna i denna studie visar inte alltid hela ateljén utan ger tillsammans med beskrivningarna och analyserna en mer komplex bild av rummen där även atmosfären återges. Förskolornas ateljéer presenteras i bokstavsordning efter förskolans namn. Kapitlet inleds med en beskrivning av ateljéerna. Därefter analyseras rummen med hjälp av analysverktygen pedagogiska, relationella, kommunikativa, kontrollerande och heterotopiska rum (jfr Eriksson Bergström, 2013; Foucault, 2008; Nordin-Hultman, 2004; Strandberg, 2006).

### 8.1 Beskrivning av förskolornas ateljéer

#### 8.1.1 Förskolan Fjärilen



*Bild 16. Ateljén sedd mot diskbänken.*



*Bild 17. Ateljén sedd från diskbänken.*

Fjärilen har en ateljé som fem avdelningar använder. Den ska fungera för barn från 1 år till 6 år. Förskolan är en ombyggd del av en före detta skola och därför ovanlig i sin design. För att vara en ateljé som ska bereda plats åt många barn har ateljén liten yta, en stor del av ytan täcks av ett fläktsystem som delar av rummet från diskbänkarna. Ena långsidan har fönster och altandörr ut mot gården med ett trädäck utanför. Andra långsidan har fönster mot en korridor som används som lekplats av barnen från avdelningarna närmast ateljén. Det finns tre rektangulära bord med plats för åtta barn vid varje bord om bordsändarna används. Borden och stolarna är i barnhöjd. Två dubbelstafflier samt ett väggstaffli finns i rummet. Backar med återbruksmaterial står på golvet, en hyllvagn med lådor fyllda av material står mot fläkttrumman. Där finns även en pappershylla fylld med diverse papper, vita och färgade. På en vagn innehållandes korgar med diverse material står färg och penslar men ej i barnens höjd. På väggarna sitter barnens alster upptejpade. På bilderna syns två av borden, det tredje står vid fönsterväggen mot gården. Vid ett tillfälle skjuts borden undan och golvet används som arbetsplats, annars utnyttjas det inte. Rummet är litet och inte indelat i flera rumsdelar förutom diskbänken som avdelas från resten av rummet av fläkttrumman. Det finns ingen lera eller redskap för lera att arbeta med. Uterummet, altanen utanför är en förlängning av ateljén, och en användbar plats. Vid ett tillfälle använder man det när hela förskolan har aktiviteter som dans, drama och lek ute på gården. Då får barnen "rulla" färg tillsammans på stora papper.



## 8.1.2 Förskolan Orkestern



*Bild 18. Mellanateljén.*

### Mellanateljén

Förskolan ligger i ett fristående hus som tidigare tillhört en statlig institution. Den består av två våningar samt lokaler för personalen i källarplanet. Den har två ateljéer. Mellanbarnen, 3-4 år, och de minsta barnen har varsin avdelning på bottenvåningen och en trappa upp finns en avdelning för de största barnen, 4-5 år. Mellanbarnens ateljé ligger i ett kvadratisk hörnrum och är relativt liten men ljus. Den är sparsmakad, inte speciellt mycket material står framme, vissa hyllor är tomma. Färgen står på en hylla som barnen inte når. Mitt i rummet finns ett lågt rektangulärt bord med låga pallar. Vid ena sidan finns en diskbänk. En golvspegel finns vid ena väggen. Framför en väggspegel står ett litet bord där det finns play-doh samt verktyg att bearbeta massan med. I rummet finns också naturmaterial i form av pinnar och kottar. På en hylla finns svarta lådor av plast som innehåller temperapuckar, kriter, filt pennor och färgpennor ordnade efter kulör. Vid det tillfälle som beskrivs i texten arbetar barnen med dessa färger. Ateljén är ett rum och alldeles för litet att dela upp mindre rumsenheter. Bordet med play-doh som står vid väggen kan betraktas som en egen station. Det finns inte mycket material att inspireras av, det mesta måste en vuxen förse barnen med.

## Stora ateljén



*Bild 19. Stora ateljén.*



*Bild 20. Stora ateljén.*



*Bild 21. Verkstadsdelen i stora ateljén.*

En trappa upp ligger stora ateljén. Den är ett stort, ljust och luftigt hörnrum. Rummet består av tre rumsligheter avdelade av låga hyllor fyllda med material. Vid diskbänken vid ena kortsidan finns två rektangulära bord. På hyllor finns material för att måla och arbeta med lera. Vid diskbänken finns ett tvättställ i barnens höjd. Vid de filmade tillfällena både målas det och arbetas med lera vid borden. Direkt när man kommer in i ateljén finns ett litet bord med plats för 3-4 barn, en verkstad. I direkt närhet på de låga hyllorna finns byggmaterial i form av återbruksmaterial, lim, varmlimpistol, saxar och redskap att använda för diverse byggen. I den tredje delen av rummet står två stora bord. På väggen vid det ena finns alfabetet uppsatt samt en plansch med flaggor. Våta material som färg och lera, har placerats i omedelbar närhet till diskbänk och tvättställ. Färgen på en hylla som barnen inte når. På väggarna sitter bilder gjorda av barnen men även andra inspirationsbilder.

### 8.1.3 Förskolan Paletten



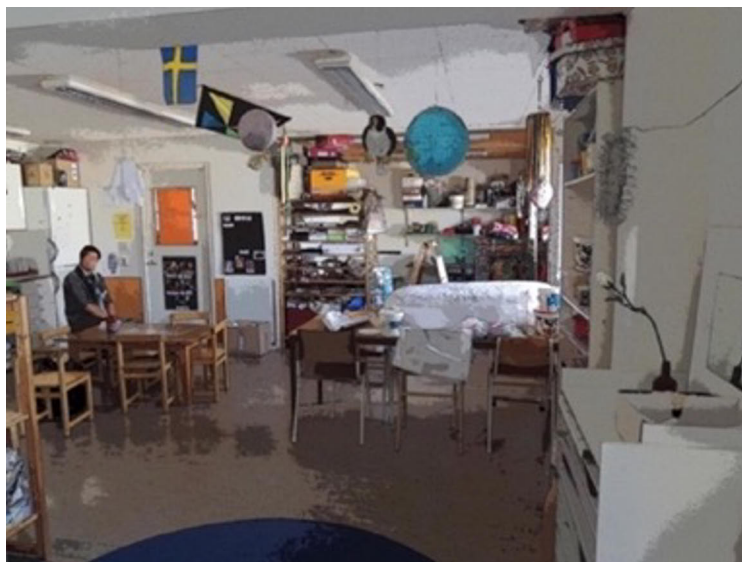
*Bild 22. Ateljéns ena del.*



*Bild 23. Ateljéns andra del.*

Paletten består av en enda avdelning och ligger mellan två hyreshus. Deras ateljé är stor till ytan. Den används av barnen på avdelningen, 25 barn, som är mellan 3-5 år. En vägg består av högskåp med dörrar. Där finns en stor del av materialet, så också färgen. På en vägg sitter en stor porös boardskiva som kan användas att arbeta på men också att sätta upp bilder på. Två av väggarna består av fönster mot intilliggande rum samt en dörr till det ena. Eftersom det inte finns något fönster i ateljén får rummet indirekt ljus via fönstren mot de andra rummen. Här finns tre dubbelstafflier. Rummet avdelas av en låg vagn med material och en låg hylla med lådor. En brickvagn står i ena hörnet och fungerar som torkställning. Två bord finns i rummet, ett lågt runt bord med plats för många står i ena delen av rummet och ett rektangulärt bord i vuxenhöjd i den andra delen. Formbara massor eller lera finns inte framme men ett litet bord tänkt för arbete med lera finns. Golvytan är generös.

#### 8.1.4 Förskolan Strandbacken



*Bild 24. Ateljén sedd från ena kortsidan.*



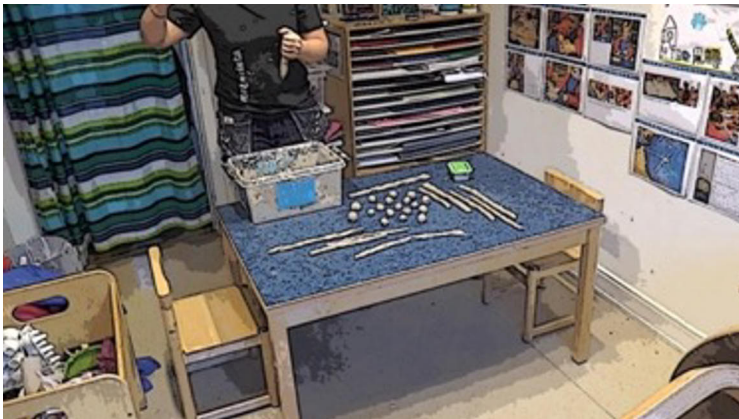
*Bild 25. Ateljén sedd från andra kortsidan*

Ateljén ligger mellan två avdelningar för 3 till 5-åringar. De delar på rummet och har varsin ingång från avdelningarna. Rummet var tidigare två mindre målarrum som nu blivit en stor ateljé som har formen av ett T. Ytan är väl tilltagen. I ena änden av rummet finns plats för vatten och sandlek i stora baljor på ben. I motsatt ände finns byggmaterial bestående av återbruksmaterial. Ena långsidan har två diskbänkar med skåp och lådor. De är i vuxenhöjd med utdragbara lådor så barnen når upp. Andra långsidan har fönster och altandörr ut mot gården. Vid vattenleken står två dubbelstafflier, där finns också en hylla med papper av olika slag. Färg, både flaskfärg och temperapuckar samt tillbehör för måleri står på vägghyllor högt ovanför baljorna i vuxenhöjd. Det finns två bord mitt i rummet, båda rektangulära, varav ett är i barnhöjd och ett i vuxenhöjd. I taket hänger diverse saker, det sitter planscher, bilder på och gjorda av barn på väggarna.

### 8.1.5 Förskolan Violen



*Bild 26. Ljusbordet.*



*Bild 27. Uppdukat för arbete med lera och slicker.*

Violens ateljé är ett mycket litet rum. Förskolan huserar i ett litet hus med källare som också används för aktiviteter. Alla utrymmen utnyttjas. Barnen på förskolan är i åldrarna 3 till 5 år och ateljén är anpassad efter dem. På den lilla golvytan finns två bord, ett runt och ett rektangulärt. Dessutom finns ett ljusbord på en bänk vid väggen. För att arbeta på golvet måste borden tas bort. På väggarna sitter dokumentationer av barnens arbeten uppe på all den yta som finns att tillgå. I ett angränsande tvättrum finns stafflier, färg och möjlighet att måla större. Där hämtas också vatten. Lera finns i en stor plastback med lock på golvet. Verktyg finns på hyllor vid dörren, där finns också en pappershurts fylld med diverse papper. En back med återbruksmaterial står på golvet och flyttas runt beroende på hur rummet ordnas vid aktiviteten. På bänken med ljusbordet finns

allehanda material att använda på ljusbordet. Där står också en jordglob. Fönsterbänken används som avställningsyta.

## 8.2 Ateljéernas betydelse för barnens estetiska lärprocesser

### 8.2.1 Det relationella rummet

Det relationella rummet är en plats där mänskliga processer får viss hjälp av rummets design som förändras i tid och tillsammans med dem som befinner sig där, en samordnad plats. Relationen mellan människor och plats beskrivs som ömsesidig, de förändrar eller justerar varandra enligt Rinaldi (1998). Rummet skapas och förändras av dem som befinner sig där, något De Certeau (2011) och Pink (2012) diskuterar, de blir också arenor för kommunikation och interaktion menar Mårald och Nordlund (2006).

I de flesta av studiens aktiviteter skapas relationer mellan barn och mellan barn och lärare. Vad gäller ateljéernas utformning har de barn som är intresserade av ateljéns möjlighet till skapande verksamhet, redan en aktivt pågående relation med rummen. De barn som vistas i ateljén när de ingår i planerad verksamhet men i övrigt inte väljer att vara i ateljén kan sägas ha tillfälliga enstaka relationer till rummet som eventuellt kan göra dem intresserade av ateljén. Ateljéerna kan i sin utformning locka in de barn som blir nyfikna på de optioner som finns där.

Strandbackens och Orkesterns stora ateljé står alltid öppen och därmed skapas en varaktig relation till barnen. De kan själva ta fram det mesta av materialet vilket visar sig i Strandbackens ateljé där några pojkar har ett eget projekt på gång. Ateljén blir en mötesplats där relationer skapas och platsen i sig erbjuder möjlighet till innovationer. Här tillåts projektets alla delar ta den plats det behöver och rummet förändras genom det pågående arbetet. Rummet kan betraktas som rörligt och oorganiserat, men också som ett inbjudande och presumtvt tillfälle till skapande verksamhet. Hur betraktaren väljer att benämna det, kreativt eller kaotiskt, beror på inställning, intresse och erfarenhet.

I Orkesterns stora ateljé finns en annan ordning, mer konstruerad och tydlig med sina rumsavdelningar för olika verksamheter. Barnen hittar det material de behöver vid stationerna och verksamhet och samtal pågår vid borden de tillfällen ateljén besöks. Marner och Örtegren (2003) beskriver estetiska lärprocessers fokus som dialogisk reflektion där kombination och dekonstruktion ersätter upprepning vilket tydliggörs när sex barn parvis gestaltar sin egen saga med hjälp av lera. Deras relation till varandra i diskussionerna kring sina byggen, relationen till materialet och verktygen och i och med detta relationen till rummet stödjer deras estetiska processer och borgar för det material- och

hantverkslärande Marner (2011) menar är essentiell i en estetisk lärprocess. I övriga ateljéer i studien som inte alltid är tillgängliga för barnen uppstår tillfälliga relationer mellan rummen och barnen när barnen arbetar i dem. För att skapa bestående relationer måste rummen vara öppna och lärarna tillgängliga och ansvariga för rummens design och den relation rummen kan erbjuda (jfr Branzi, 1998; Rinaldi, 1998).

### **8.2.2 Det pedagogiska rummet**

Det pedagogiska rummet kan beskrivas som en lärandemiljö skapad av lärare som kan ha olika intentioner med rummet. Ceppi och Zini (1998) menar att en rumsstruktur som är organiserad utifrån barnen för att ge dem chans till relationer och interaktioner bör vara transformativ, flexibel och skapa fria val. Det pedagogiska rummet kan också vara strukturerad med en tydlighet som visar vad som får göras eller inte och därmed skapa regler och begränsningar enligt Eriksson Bergström (2013).

Ateljéerna i studien kan beskrivas som auktoritära kontrollerande platser och kommunikativa arenor beroende på aktivitet, lärarens förhållningssätt och rummets ordningställande för tillgänglighet för barn. Ett auktoritärt och kontrollerande rum beskrivs i Eriksson Bergströms avhandling (2013) bland annat som en tydlig miljö organiserad av lärarna där barnen vet vad som är tillåtet att göra i rummet men också vad som inte är möjligt att göra. Att rummet klart signalerar vad som är möjligt att göra kan även hänvisas till rummet som den "tredje pedagogen" och i den meningen kan ateljén inte kallas auktoritär. När ateljéernas utformning tillsammans med lärarnas styrning reglerar verksamheten, visar vilka riktlinjer som gäller och inga diskussioner behövs eller välkomnas blir rummen begränsande och auktoritära enligt Nordin-Hultman (2004). Ateljéerna i studien är med sin ordnade miljö och det förhållningssätt som råder i rummen kontrollerande genom styrning av materialtillgången, tillgängliga artefakter och vad barnen kan och får använda. I alla ateljéer i studien måste barnen be en lärare om färg för måleri. Pennor och kriterior är tillgängliga, men inte målarfärgen. Här tillämpas ett osynligt reglerande av material. Färgen finns där, i de flesta fall synligt för barnen men oåtkomligt. Detta begränsar barnens valmöjligheter och det utvecklingshopp Strandberg (2006) talar om som en aspekt av det pedagogiska rummet.

Den transparenta ateljén som ger lärare möjlighet till kontroll ger också barnen möjlighet att få syn på vad som går att göra och bli inspirerad av. Transparensen kan beskrivas som kommunikativ och kontrollerande enligt Eriksson Bergström (2013). I Orkestens stora ateljé har lärarna överblick över hela rummet eftersom rumsavdelarna består av låga hyllor, samtidigt som rummen i rummet tydligt både visar på och tillhandahåller verktyg för det som kan göras. Övriga ateljéer



är även de överblickbara, förutom Strandbackens T-formade ateljé där vissa delar finns bakom höga hyllor med material. Där kan man ha överblick över rummet beroende på var i rummet man befinner sig.

I Orkesterns stora ateljé och Strandbackens ateljé pågår processer av alla slag under den tid som aktiviteterna filmas, både lärarplanerade och fria aktiviteter. De är levande rum som lockar in barnen, tillgodoser deras önskemål och inspirerar till egna kreativa processer enskilt och i grupp vilket kan hänföras till Strandbergs (2006) pedagogiska rum. När barnen arbetar med eget skapande, som oftast pågår på eftermiddagen, pågår samtal och reflektioner dem emellan. Storleken på rummen ger möjlighet för fler barn att vistas där vilket underlättar för möten och interaktioner mellan barn. Det uppstår spontana samtal kring borden dels om det de arbetar med, dels andra samtalsämnen. På övriga förskolor används inte ateljéerna som öppna, tillgängliga rum vilket begränsar möjligheten till barns pågående processer. Barnen går in i ateljén om en vuxen går dit till skillnad från Orkestern och Strandbacken där lärarna alltid befinner sig i ateljén.

Ateljéerna är tillbakahållna i sin design, undantaget Orkesterns stora ateljé och Strandbackens ateljé, skapade för mindre, mestadels individuella materialarbeten, reglerade för bibehållen ordning och inga utsvävningar. Samtidigt skapar bordsplaceringar möjlighet till kommunikation trots individuellt pågående arbete. Den begränsade ytan och närheten till varandra gör att barnen kan påverka varandra, skapa relationer med materialet och hjälpa varandra (Änggård, 2005). Ingen av ateljéerna är antingen klart och tydligt auktoritär eller kommunikativ utan bär spår av båda förhållningssätten. Den kreativitet Strandberg (2006) menar att ett pedagogiskt rum ska innehålla finns tillgänglig i alla ateljéers utformning men barns möjligheter till innovationer är begränsade i några av dem då både rum och material är oåtkomligt utan lärarens närvaro. Sannolikheten att barn kan och får förändra miljön går inte att utsäga av det empiriska materialet. Sammantaget är ateljéerna pedagogiskt utformade, lärarna har skapat tydliga rum med igenkännbara material och verktyg, till viss del onåbara, ibland synliga och ibland bakom stängda dörrar.

### **8.2.3 Det annorlunda/heterotopiska rummet**

Foucaults (2008) första heterotopiska grundbegrepp beskriver heterotopin som avvikande och förekommande i alla kulturer. Det avvikande med ateljén torde vara den verksamhet som pågår där och möjligheten att undersöka en mängd material och tekniker som inte förskolans övriga rum tillhandahåller. Det finns inga färdiga lösningar, inget prefabricerat material och resultatet av barnens arbeten visas upp. Ateljéerna är det rum där process och produkt framhävs. I mitt kapitel "Förskoleateljén – en plats för barns skapande?" (Lindh, 2014) såg

jag i min fotografisvit av tio ateljéer platser förberedda för praktisk verksamhet där barnens egna alster pryder väggarna i stor grad, både som dokumentationer och som resultat av barnens arbeten i ateljén. Min slutsats var att detta framhållande av barnens arbeten avviker från övriga rum i förskolan. I alla ateljéer i denna studie förutom Orkesterns mellanateljé, finns barnens verk uppsatta på väggarna. På Paletten är endast några få målningar uppsatta på skåpdörrarna. Övriga ateljéer har dokumentationer av arbeten i ateljén och inspirationsbilder uppsatta. I Violens ateljé sitter dokumentationer av barnens arbeten uppe på all den väggyta som finns att tillgå.

När Foucault (2008) talar om det andra grundbegreppet, heterotopi som historiskt preciserade funktioner, såg jag (Lindh, 2014) hur ateljéernas funktion tydliggjordes av hur och med vad rummen iordningställdes. Ett släktskap mellan ateljéerna blev synligt, något jag kallar "ateljékultur". Nio av tio ateljéer hade stafflin, det tionde hade en skiva på väggen att måla på. Detta kopplades ihop med måleri som en bestämd ateljéfunktion men också ett samband med konstnärlig verksamhet, med konstnärsateljén (Dewey, 2005). Detta blir synligt även i denna studies ateljéer men inte lika tydligt vad gäller stafflin. Dessa återfinns i tre av sex ateljéer. Däremot finns det material för måleri i alla ateljéer vilket tydliggör att det "gamla målarrummet" fortfarande existerar. Orkesterns stora ateljé erbjuder flera möjligheter till skapande, så även Strandbacken och Violens. Alla ateljéer är inredda med bord och stolar, vissa ateljéer, som Fjärilen och Violens, med många bord som upptar stor yta av ateljén. Detta signalerar stillasittande arbete av mindre skala där större experimenterande arbeten inte kan ta plats vilket jag också såg i min tidigare studie (Lindh, 2014). Enbart Palettens ateljé uppvisar golvyta stor nog att arbeta på utan att först flytta undan möbler. Vid ett tillfälle ligger barnen på Paletten och ritat på stora papper på golvet.

Foucaults (2008) fjärde heterotopiska grundbegrepp beskrivs som tidsskiktning där platser är bundna till en viss period eller kultur men också tidsföränderlig. Muséer och marknader beskrivs av Foucault som tidsskiktade platser. Muséerna därför att de samlar, tillhandahåller och uppvisar olika tidsskikt och marknader på grund av att deras innehåll och utförande förändras över tid. I min tidigare studie (Lindh, 2014) kopplade jag tidsskiktningen till förskolans förändring från det hemlika daghemmet till dagens förskolepedagogiska miljö. Nordin-Hultman (2009) menar att det hemlika fortfarande ligger som ett kvardröjande tidsskikt i många förskolor.

Jag såg det hemlika i endast två av ateljéerna, det fanns gardiner i rummen. I övrigt synliggjordes ett annat tidsskikt, den verkstads pedagogiska inriktningen, spår från *"Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från Socialstyrelsen*

1987:3" från åttiotalet (1987). Liknande slutsatser kan dras om ateljéerna i denna studie förutom att det hemlika inte kan spåras. Den verkstadspedagogiska inriktningen däremot finns representerad i flera av ateljéerna. Bygg/återbruksmaterialet och leran visar på att tredimensionellt skapande förekommer, vilket kan kopplas till det hantverksmässiga. Målarrummet finns fortfarande kvar i strukturen i alla ateljéerna vilket antagligen är ofrånkomligt då måleri rankas högt även bland barnen. Orkesterns mellanateljé är i det närmaste identiskt med ett målarrum då inga möjligheter till tredimensionellt arbete finns.

Foucault (2008) beskriver att heterotopier alltid har ett öppnings- och stängningssystem. Det behövs en kod eller tillstånd för att komma in. I Fjärilens ateljé är kodnyckeln läraren. Om inte läraren finns i rummet är det låst. Övriga ateljéer är tillgängliga utanför planerad tid om lärare finns i rummet. Likt min tidigare undersökning (Lindh, 2014) förknippas här Foucaults (2008) femte heterotopiska grundbegrepp med materialets och verktygens tillgänglighet för barnen. Ingen av ateljéerna är organiserade så att barnen har tillgång till allt material. Färg står på vuxenhöjd i samtliga ateljéer eller bakom stängda dörrar. Detta kräver lärarens närvaro om barnen vill måla. I Strandbackens och Orkesterns stora ateljé där barnen kan befinna sig under hela dagen finns mycket material att arbeta med men även där är färgen oåtkomlig för barnen. Det finns alltid vuxna i rummen vilket talar för att barnen skulle kunna förse sig själva med färg om de vuxna behöver kontrollera färgåtgången på grund av ekonomiska skäl.

### 8.3 En estetisk, praktisk och stödjande miljö och/eller ett utmanande och experimentellt rum

Den fysiska miljön är ofta ett hinder då svenska förskolor tidigare inte byggdes med tanke på en ateljé, inte heller med platser eller rum tänkta att mötas på. Förskolorna består istället av flera avdelningar ibland med en lekhall som gemensam (mötes)yta. Idag byggs många förskolor inspirerade av arkitekturen i Reggio Emiliäs förskolor men eftersom den bygger på den italienska kulturen där torget, piazzan, är central kan det uppstå problem med de mötesplatserna då torget inte har samma betydelse i Sverige som i Italien. De italienska piazzorna finns i varje kvarter och är dagliga handels- och mötesplatser för människorna som lever i närmiljön (Ceppi & Zini, 1998). Torgen i de svenska städerna är ofta stora, centralt belägna och kopplade till stora gallerior som betjänar fler än bara de närboende.

Ingen av förskolorna i studien har ritats, planerats och byggts innehållandes en ateljé. På förskolan Fjärilen skulle det kunna varit möjligt att planera in en större

ateljé då en före detta skola byggts om till förskola. Trots detta gör placeringen av den att den är liten då en del av ytan upptas av en stor fläkttrumma. Förskollärarna i studien har fått utgå från befintlig arkitektur och fått använda sin fantasi och kreativitet för att konstruera och utforma de ateljéer för skapande verksamhet som undersöks i studien. Strandbackens ateljé var från början två målarrum som slogs ihop, Orkesterns stora ateljé är det största rummet på avdelningen vilket gör att dessa ateljéer förfogar över en stor yta. Dessa två ateljéer har öppen verksamhet hela dagarna, i rummen finns alltid lärare att tillgå och de används flitigt. Övriga ateljéer är tillgängliga förutom Fjärilen där dörren är låst. Inga barn går dock in i ateljén om inte läraren följer med. Dörrarna är stängda men inte låsta. Violens har ett draperi istället för dörr, det lilla rummet används till andra aktiviteter då förskolans yta är minimal. Att som Orkestern använda det största rummet på förskolan till ateljé och Strandbackens ihopslagning av två målarrum till en stor ateljé visar på en medveten satsning på det estetiskt skapande arbetet. Palettens ateljé är även den stor till ytan men i stort sett allt material finns bakom stängda dörrar i högskåp längs ena väggen. Barnen har tillgång till mindre papper, pennor, filtpennor, lim och saxar. Rummet skulle med sin potential kunna bli en kreativ miljö utan större genomgripande arbete. När ytorna är små ställs andra krav på läraren. I mindre rum som Orkesterns mellanateljé och Violens ateljé kan olika material presenteras och fokuseras på i omgångar för att ge plats för större innovationer. Fjärilens ateljé kräver andra lösningar men har en dörr till en stor altan utanför som skulle kunna utnyttjas.

De ateljéer jag undersökte i min tidigare studie (Lindh, 2014) visade inga tecken på de radikala, omstörtande, provocerande och multisensoriska rum som Barsotti (1997), Gandini (2005), Häikiö (2007), Malaguzzi (i Hall et al., 2010) och Schwall (2005) talar om. Ateljéerna i denna studie är ordnade för estetisk verksamhet, liksom i den tidigare undersökningen. Det empiriska materialet visar på mestadels bordsbundna verksamheter där inga experimentella och utmanande arbeten äger rum vilket också indikerades i den tidigare undersökningens ateljéer. Vid några tillfällen utnyttjas golvytan. Till och med när barnen ska arbeta med gemensamma skapelser, som till exempel vid sockermåleriet används borden. När två barn ska limma silkespapper på en stor gemensam målning börjar aktiviteten på bordet men läraren måste flytta ner papperet på golvet då det är för stort för bordet och blir i det närmaste omöjligt för de små barnen att nå över hela papperet. På golvet kan de kliva på papperet, vandra över det och på så sätt använda hela ytan.

Rummet som den "tredje pedagogen" som det talas om i Reggio Emilia existerar inte fullt ut i ateljéerna i studien (jfr Barsotti, 1997; Vecchi, 2014). Detta ger inte barnen möjlighet att ta ansvar för sitt eget skapande då de inte får tillgång till

ateljéns fulla potential vad gäller till exempel färg. Det genererar ett problem då det samtidigt talas om det kompetenta barnet i den svenska förskolekontexten. Vilken kompetens innehar barnen i studiens ateljéer eller kanske rättare sagt vilken kompetens tillskriver lärarna barnen? Alla ateljéer i studien har iscensatts av lärarna medvetna om vad barnen får tillgång till eller inte tillgång till utan de vuxnas hjälp. Det visar på en tvekan om det kompetenta barnet eller kanske en tolkning där kompetensen varierar beroende på aktivitet. Sett i ett barnperspektiv borde det relationella, pedagogiska och annorlunda rummet vara ordnat så att allt blir möjligt för barnen vilket också möjliggör för lärares stöd till utmaningar och experiment (jfr Ceppi & Zini, 1998; Karlsson, 2014; Sommer et al., 2011; Svenning, 2011). Det laborativa arbetssätt som förespråkas av många författare som essentiellt i estetiska lärprocessers kreativa, lekfulla, kombinatoriska och oförutsedda processer kan uppstå i det rummet (jfr Lind, 2010; Ross, 1978; Marner & Örtegren, 2003).

## 8.4 Sammanfattning

Resultatkapitlet behandlar studiens tredje forskningsfråga gällande betydelsen av ateljéernas utformning som stöd och inspiration för barns estetiska lärprocesser. Kapitlet inleds med en beskrivning av miljön i de sex ateljéer som undersökts. I analysen av rummen undersöks ateljéernas pedagogiska funktioner som kommunikativa arenor och/eller auktoritära kontrollerande platser (jfr Eriksson Bergström, 2013; Nordin-Hultman, 2004; Strandberg, 2006). Resultatet visar att alla ateljéer bär spår av kommunikation och kontroll. Kreativitet av olika grad kan spåras i alla rum där lärarna format pedagogiska miljöer med hjälp av material och verktyg, tillgängliga eller till viss del tillgängliga. Vidare undersöks hur och vilka relationer som skapas i och av rummens design. De barn i studien som använder de ateljéer som alltid är tillgängliga har en aktiv relation till rummen. På grund av tillgänglighet till rum och material pågår skapande projekt och arbeten kontinuerligt i rummen och relationer mellan barn, lärare och rum uppstår. I övriga ateljéer bildas tillfälliga relationer då barnen befinner sig där tillsammans med sina lärare. Med hjälp av fyra heterotopiska grundbegrepp (Foucault, 2008) analyseras rummet utifrån en syn på rummet som annorlunda där ateljén beskrivs som avvikande från övriga rum på förskolan då ateljén inte innehåller prefabricerat material, där både process och produkt framhävs och där barnens egna alster visas upp. Som historiskt preciserad funktion syns ett släktskap mellan ateljéerna och konstnärsateljén. Som tidsskiktad plats kopplas de flesta ateljéerna till den verkstadpedagogiska inriktningen och där den hemlika inriktningen Nordin-Hultman (2004) såg i sin avhandling ej finns kvar. Det öppnings- och stängningssystem Foucault (2008) beskriver som det femte grundbegreppet

kopplas här till tillgången på material för barnen. För att få tillgång till Fjärilens ateljé som är låst krävs en kodnyckel: läraren. Rummet som den tredje pedagogen enligt Reggio Emilia-filosofin förkommer bara till viss del i ateljéerna. Barnen har inte själva tillgång till och användning av allt material och därmed kan inte rummen kallas den tredje pedagogen. Lärarna förlitar sig inte på det kompetenta barnet i ateljéarbetet.

## Kapitel 9. Diskussion

Avhandlingens syfte behandlar estetiskt bildarbete i förskoleateljén sett ur tre synvinklar, lärarnas agerande, barnens lärprocesser och rummets potential. I detta kapitel diskuteras resultatet från de tre aspekterna och sammankopplas till en mer komplex syn på estetiska lärprocesser i förskolan. Här diskuteras frågor som ständigt funnits med mig under undersökningen: behovet av ateljéer i förskolan, utformningen av dem och ansvaret för utformningen. Kapitlet inleds med en metodologisk reflektion där relationen mellan syftet och metoden diskuteras.

### 9.1 Metodologisk reflektion

I kapitel sex, sju och åtta besvarar jag studiens frågeställningar med hjälp av den insamlade empirin genom att skriva fram resultatet från valda sekvenser grundade i de teoretiska perspektiv som valts för att belysa de tre olika rollerna, lärarens, barnens och rummets. Min ambition har varit att beskriva och synliggöra barns förutsättningar för skapande och estetiska lärprocesser samt hur lärarna arrangerar lokaler och material för att stödja barnens estetiska lärprocesser med grund i de teorier som beskriver en estetisk process samt vad läroplanen ålägger lärarna och verksamheten. Tidigare estetisk svensk förskoleforskning valdes för att synliggöra den svenska tolkningen av Reggio Emiliafilosofins ateljébegrepp och estetiska lärprocesser då läroplanen lämnar mycket åt förskolan, verksamheten och den enskilde läraren att förstå, tolka och genomföra när det gäller estetiska ämnen.

Resultatet av denna studie uppbyggs av de tre forskningsfrågorna som är ryggraden i undersökningen rörande förskoleateljén: lärares avsikter och förhållningssätt i ateljéarbetet, hur barnens estetiska lärprocesser synliggörs samt rummets stödjande utformning. Att fokusera på den samtida förskoleateljén som kommunikativ arena sett ur dessa tre aspekter krävde aktiv medverkan på förskolorna i ateljéarbetet.

Valet av etnografiska fältstudier med videofilmning som metod togs för att få ett empiriskt material som kunde underbygga resultatet. Att filma i flera ateljéer i olika delar av Sverige, det som Arvastson och Ehn (2009) beskriver som korta fältstudier i samtida miljöer, valdes utifrån möjligheten till tillgång på förskolor med ateljéer som användes dagligen. Valet att inte söka efter förskolor inom samma kommun eller område berodde på att jag ville få syn på om verksamheterna och rummen hade något gemensamt eller inte oavsett var i Sverige förskolorna låg. En etnografisk undersökning utsätter forskaren för många val där egna föreställningar och uppfattningar, förförståelse, kritiskt bör

granskas för att kunna identifiera det som är relevant i empirin för syftet med undersökningen (Hammersley & Atkinson, 2007). Chalmers (1995) menar att man bör ha kunskap om det fält man undersöker vilket jag hade som förskollärare och bildpedagog. Min erfarenhet och min förförståelse av förskolan var också en nyckel till verksamheten där. Flera av lärarna menade att min förskolläraryrkesutbildning underlättade eftersom de inte behövde förklara verksamheten och de problem som kan uppstå. Det innebar även att den pedagogiska rollen direkt kopplades på när situationer så krävde, till exempel när barnen bad om hjälp och ingen lärare var närvarande. Detta kan vara en nackdel då man som forskare bör ta ett steg tillbaka och markera forskaridentiteten. Förförståelsen kan bli en slöja för forskarens ögon. Jag uppfattade det som att kameran blev ett filter som separerade mig från lärarna även om jag inte hade den framför mina ögon. Jag satt tätt intill kameran och antecknade för att tydliggöra att jag hörde ihop med den (Pink, 2007; Sparrman, 2002). Kameran var beviset på att jag hade en annan roll än lärarna och klargjorde därmed min funktion som forskare för barnen. Det underlättade även insamlandet av data, då fokus kunde läggas på aktiviteterna i rummen som forskare. Antecknandet däremot skilde mig inte alltid från lärarna som ofta skriftligt dokumenterade tillfällena under pågående aktiviteter. Den fältdagbok som användes för att anteckna i vid de filmade tillfällena användes även för egna tankar och reflektioner. Det kunde gälla händelser i ateljén eller reflektioner över själva fältarbetet med dess problem och glädjeämnen. Dessa reflektioner skrevs för det mesta på väg hem efter filmandet eller senare på kvällen när filmerna sammanställdes.

En av de första anteckningarna andas nyfiken optimism men senare i anteckningarna syns ibland situationer som en forskare utsätts för vid fältstudier i förskolan. Det kan handla om stress eller minskad personalstyrka som gör att forskarens besök glöms bort eller att tiden och aktiviteterna förändras. För studien innebar det att insamlandet av empiri tog längre tid, något som måste tas med i beräkningen när det handlar om förskolor där den mänskliga faktorn styr forskarens tillgång till verksamheten.

Pilotstudien var till hjälp i planerandet av filmandet och kontakten med informanterna men kunde inte helt förbereda mig på svårigheter med filmandet. Var och hur kameran skulle placeras och vilken hjälp som behövdes av lärarna var en lärdom som byggdes på undan för undan. Forskarrollen däremot var något som behövdes tas ställning till innan fältstudierna gjordes. Fangen (2005) är tydlig med att videofilmning inte kan användas vid deltagande observation. Eftersom jag inte var en deltagande observatör visade sig Wolcotts (2001) tre funktioner av observatörsrollen vara användbara. Mellantinget den "privilegierade observatören" valdes, inte den som aktivt deltar eller den som



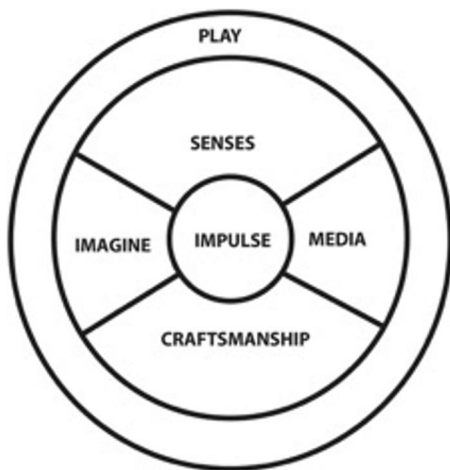
enbart observerar. Jag interagerade med barnen när de tog kontakt även om det skedde vid filmandet för att de skulle känna sig bekväma med mig och kameran. Trots att lärarna förberett dem på filmandet var det viktigt att de godkände min närvaro i ateljén. Jag stannade kvar en stund efter varje tillfälle och/eller kom en stund innan då det var viktigt att vi lärde känna varandra så de kunde släppa sitt fokus på kameran och filmandet. Forskaren och filmandet blev en del av det som pågick i rummet och deras agerande blev naturligt och inte riktat mot kameran.

En videofilm innehåller massor av information som måste kristalliseras. Utifrån forskningsfrågorna valdes teman att utgå från vid den första sorteringen och kategoriseringen av materialet. Delar av Ehn och Löfgrens (2001, s. 28) söklista kopplades till frågorna; makt/övervakande/ordergivande avseende lärarrollen där makt står för lärarens totala auktoritet och hur läraren inordnar sig i en delad maktposition med barnen, individ/kollektiv avseende barnens arbeten samt kaos/ordning avseende rummen. Därefter valdes sekvenser som visade på den spännvidd av material som fanns. Urvalet är enbart mitt och en annan forskare hade kunnat välja andra sekvenser, andra forskningsfrågor och fått ett annat resultat.

Fokus i undersökningen ligger på det estetiska bildarbetet och de processer det genererar ur konstnärlig, didaktisk och pedagogisk synvinkel, där metodval med hjälp av syfte och forskningsfrågor genererar ett för denna studie trovärdigt resultat. Jag valde att inte göra intervjuer, utan bara förlita mig på det inspelade materialet. Det var ett aktivt val och jag är medveten om att resultatet hade blivit annorlunda om lärarna kommit till tals. I demokratisk mening skulle då också barnen få komma till tals, men att intervjua barn som gästande icke familjär person gör inte rättvisa åt barnens röster, därav beslutet att inte inkludera intervjuer alls i undersökningen. Jag har däremot gett plats för tydliga beskrivningar av barnens arbete och processer i det skapande arbetet eftersom jag ville försöka hitta och identifiera barnens perspektiv i aktiviteterna. Jag är väl medveten om att jag inte kan ta barns perspektiv, min barndom ligger långt tillbaka i tiden och min "ryggsäck" är full av samlade erfarenheter genom åren. I min roll som forskare och utomstående betraktare, fullt fokuserad på det som hände i aktiviteterna i ateljéerna, hade jag en helt annan möjlighet att få syn på barnens perspektiv än den lärare som var involverad i och ledde aktiviteterna samt servade alla barn.

## 9.2 Förskoleateljén – ett rum där lärare och barn samverkar i processinriktade aktiviteter

Berättelsen som inleder studien visar hur ett material kan inspirera till skapande arbete och spännande upptäckter. Tims undersökningar av materialet lera var intensivt och njutningsfullt, han liknade slickret vid kräm och tyckte det var skönt att klämma på leran och lerslickret. Vid de tillfällen barnen arbetade med lera var han fullt upptagen med att undersöka och bygga med materialet och han stannade alltid kvar vid bordet när de andra barnen tröttnade och lämnade ateljén. Han fick möjlighet att vara i sin egen lärprocess länge därför att materialet fanns, tiden fanns och en initierad lärare fanns tillgänglig.



Tims undersökande kan placeras i Ross (1978) cirkel som beskriver innehållet i en estetisk process. Impulsen eller dén är det som implementeras av ateljeristan. Leran tillsammans med slickret är materialet som bearbetas av Tim. Med sin fantasi provar han lerans egenskaper och beskriver bland annat den krämiga känslan leran har när han arbetar med den. Tim lär sig vad som är möjligt att göra med leran när den är mjuk men också när den är fastare till sin form, han får kunskaper om lerans egenskaper. Han

tillägnar sig ett till språk – lerans uttryck. Leken löper som en röd tråd genom aktiviteterna med leran.

Det är den fantasifulla leken som driver på undersökningen av materialet lera som i Tims händer kan bli nästan vad som helst. Tim är i en estetisk lärprocess där ingenting är förgivettaget, och där hans undersökningar av leran leder till upptäckter och ibland till förvånande kunskap som när han hittar ett ljud i leran (Lind, 2010; Marner & Örtegren, 2003).

### 9.2.1 Lärarens betydelse för iscensättande av estetiska lärprocesser

När videomaterialet sorterades och kategoriserades i första grovgallringen utifrån forskningsfråga ett var det intressant att definiera hur och om makten fördelades mellan barn och lärare (jfr Karlsson, 2014; Svenning, 2011). Utgångspunkten var att alla förskolor har en hierarkisk ordning där de vuxna är högst i rang. Eftersom det empiriska materialet till största del består av aktiviteter planerade av lärarna, visar materialet att makten över aktiviteterna finns hos lärarna. Det som händer i aktiviteterna däremot kan visa hur makten

ibland vandrar på så sätt att barnen tar andra vägar än läraren tänkt, de har andra strategier. Kanske har de inte riktigt förstått uppgiften och tar egna initiativ, som när Adam håller ut färg i stället för att använda pipetten eller så blir de uttråkade som Eddie som lämnar ateljén när han inte får måla med den färg han vill. Trots att lärarna förmodligen haft ett didaktiskt syfte med undervisningen når det inte fram till barnen.

Det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling som genomsyrar förskolans läroplan (Skolverket, 2018) blir tydligt i planeringen av aktiviteterna i studien och i både barns och lärares agerande. Lärarna inbjuder till kommunikation och interaktion och iscensätter aktiviteter som bland annat har samarbete som utgångspunkt som till exempel i leraktiviteterna. I både planerade och fria aktiviteter söker barnen gemenskap i form av samtal, inspiration och interaktion vilket tyder på att förskolans sociokulturella perspektiv implementerats på de förskolor som undersöks.

Vecchi (2014) talar om barnens möjlighet att erhålla det hon kallar poetiska språk, och för att erhålla det behöver barnen lärarnas stöd i sina undersökningar och processer. Resultatet av denna undersökning visar dels hur essentiell läraren är för ateljéarbetet, dels hur viktigt det är att nå ut till barnen men också att utmana och inspirera dem till estetiska lärprocesser. Det finns hos lärarna i undersökningen en vilja att inspirera och utmana i ateljéarbetet men ofta når de inte riktigt fram. Det kan finnas flera orsaker till att de inte riktigt lyckas. Det kan handla om frånvaron av kunskap om vad estetiska lärprocesser innebär samt vilket lärande det kan generera men också om en rädsla för den oordning som ofta uppstår i skapande processer. Det kan även handla om egen kunskap om material och verktyg, en specifik kompetens som oftast inte ingår i utbildningen till lärare. Det kan handla om ointresse för skapande arbete, att det ses som något som ska erbjudas barnen men som man inte lägger så stor vikt vid. Lärarens betydelse som inspiratör blir särskilt tydlig i några av aktiviteterna: sockermålningen, piratprojektet, tecknandet med fotografier som grund och en av leraktiviteterna med slicker då även lärarna skapar själva. Vid dessa tillfällen infinner sig ett lugn och ett flow i rummen som förmodligen har positiv påverkan på barnen eftersom de arbetar länge och koncentrerat (Csíkszentmihályi, 1999, 2006). Lärarna visar en förståelse för barnens perspektiv och agerar utifrån det som inspiratörer, inbjudna gäster och deltagare. När de själva blir delaktiga i den skapande processen förändras relationerna i rummet, och ett medforskande blir synligt där lärare och barn undersöker ett material utifrån sina möjligheter och sin kompetens när de arbetar sida vid sida och inspirerar varandra. Lärarna är fortfarande lärare med ansvar för arbetet, men deras eget intresse för det skapande arbetet reducerar deras upphöjda lärarroll och maktbalansen barn - lärare som Svenning (2011) talar om förbättras.

Både barn och lärare deltar i en kollektiv aktivitet där de kan påverka det gemensamma arbetet. Lärarna iscensätter och igångsätter estetiska lärprocesser med sig själva som verktyg i sitt eget skapande och barnen får möjlighet att se och diskutera även lärarnas bilder (jfr Foucault, 2008; Karlsson, 2014; Svenning, 2011). Vid två andra tillfällen fokuserar lärarna på barnens görande, Siv när hon limmar silkespapper med två barn och Karin när hon aktivt tar del av Seths berättelse. Interaktionen lärare-barn blir tätare, lärarna överger den kontrollerande funktionen, och det skapas en tillåtande atmosfär vilken Sommer et al. (2011) talar om som att uppmärksamma barns intresse och koncentrera sig på deras värld. Att delta i arbetet eller fokusera på barnens skapande och vara intresserad av deras erfarenheter kan tyckas vara ett förhållandevis enkelt sätt att skapa intresse hos barnen. Problemet kan vara att detta arbetsätt på förskolefältet står i motsättning till läroplanens beskrivning av undervisningens mål i förskolan.

Graden av styrd planering varierade vid de undersökta tillfällena, allt från totalstyrning som i fallet med pipetterna till mer fri och processinriktad guidning som bland annat i vissa leraktiviteter och i piratprojektet. Ingen lärare antar ett perspektiv, utan de båda perspektiven produktiv makt och förmyndarmakt kan antingen uttryckas växelvis i samma situation eller tas vid olika aktiviteter (jfr Foucault, 2008; Lindgren & Sparrman, 2003) vilket försvårar för barnen som ska förstå och kunna läsa av lärarens intentioner. Bendroth Karlsson (1996) talar om lärares guidning kontra styrning där en kompetent lärare guidar och en osäker lärare tenderar att styra vilket Karlsson (2014) också sett i sina studier om barns delaktighet. Karlsson ser att i förskolor med låg kvalitet är lärarkontrollen stark, men där kvalitén är hög arbetas det demokratiskt med barns delaktighet och inflytande. Ett demokratiskt förhållningssätt är den svenska förskolans grundsten. Detta innebär att förskolepersonalen är skyldig att ansvara för barns delaktighet och inflytande vilket automatiskt borde medföra en syn på barnen som kompetenta men som uteblir i flera av de undersökta tillfällena.

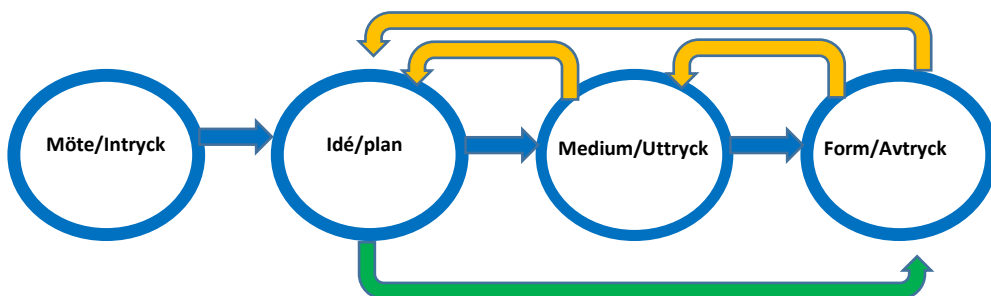
Vid alla tillfällen som studerats i förskolorna är lärarnas avsikt att ge barnen möjlighet till skapande bildarbete vid planerade tillfällen men också genom att tillhandahålla öppna ateljéer. Däremot kanske inte materialet, verktygen, lärarens kompetens eller intentionen med aktiviteten varit det ultimata för att iscensätta och följa upp en estetisk lärprocess. Reads (1953) syn på skapande aktiviteter som avkopplande och terapeutiska uttalas inte av någon lärare i de planerade aktiviteterna och är inte heller något som märks i de fria aktiviteterna. Eisners (1974) myter om det fria skapandet med lärarrollen i fokus går inte att direkt överföra till lärarnas roller i studien. De intar alla någon form av roll eller perspektiv både som lärare och vuxen. Det finns mycket vad gäller Eisners (1974) myter i bildskapande verksamhet att förhålla sig till och utveckla än idag

trots att de formulerades för över fyrtio år sedan. Det vore alltså en god idé att ständigt ha dem i åtanke som lärare för att reflektera över sitt arbete med och förhållningssätt till bildarbete och barn.

En interagerande och professionell lärare med intresse för barnens estetiska processer kan göra stor skillnad för utveckling och fördjupning även i en ateljé som står öppen för fria aktiviteter. I min artikel (Lindh, 2017) om barn och konst med fokus på demokrati och kommunikation påvisar jag att lärarens kunskap om konst, nyfikenhet på barnens möte med konst och deras perspektiv samt ett aktivt barnperspektiv gynnar både barnens och lärarens delaktighet i mötet med konsten. Vid de tillfällen i studien som beskriver arbetet i öppna ateljéer väljer lärarna att duka fram material, bistå med hjälp, överblicka de aktiviteter som pågår men inte att initiera och utmana barnen till skapande undersökningar. Kanske påverkar ändå en av Eisners (1974) myter här, den om läraren som enbart förser barnen med material och uppmuntran så löser det sig av sig själv. Troligtvis är det en fråga om förskolans tidsuppdelning, det barnen sätter igång går inte att överblicka tidsmässigt och kan därför störa rutinerna vid förskolan.

I de fria aktiviteterna såsom i öppna ateljéer samverkar ofta barnen vilket även Ånggård (2005) såg i sin undersökning. Detsamma har jag erfarit när jag befunnit mig i öppna ateljéer i undersökningen men även i mitt eget bildarbete med barn. Kanske finns det något för lärarna att lära av barnens interaktioner när de vill initiera samarbete i ateljéaktiviteterna. Med utgångspunkt i ett barnperspektiv, barnens vuxenperspektiv och respekt för barnens perspektiv skulle det gå att hitta olika samverkansmöjligheter.

Om barnens egna strategier får möjlighet att synas och bearbetas och om barnen får ta makten över sitt eget skapande arbete kan ett kollaborativt arbetssätt och en maktförskjutning ta plats vilket blir synligt i piratprojektet beskrivet nedanför modellen.



Utifrån Ross (1978) modell av en estetisk process kan man följa piratprojektet som startas och utvecklas av pojkar *intresserade av pirater*. *Idén och planen* är att bygga ett piratskepp som ska fyllas av alla möjliga piratattiraljer. De väljer olika

*material och uttryck*, beroende på vad som ska tillverkas. De går *från idén till en form* – skeppet och tillbehören. De går tillbaka till planen när de kommer på något nytt att göra, och tillbaka till materialet när något ska ändras eller förbättras. Hela tiden interagerar de, diskuterar, ger varandra och tar på sig uppgifter. Detta sker inte alltid problemfritt men pojkarna löser de problem som uppstår.

### **9.2.2 Ateljén: lärare, barn, rum – interaktion, aktivitet, artefakter, utvecklingshopp och kreativitet**

Strandbergs (2006) fem aspekter på pedagogiska rum kan läggas som gemensamt raster på alla tre faktorer av betydelse för ateljéarbetet i förskolan: läraren, barnet och rummet. *Interaktioner* initieras i denna studie oftast av lärare, men i piratprojektet och när barnen befinner sig i öppna ateljéer utan lärarstyrning, startas interaktioner även av barnen. Interaktionen blir en maktaspekt utan att makten för den skull är eller blir ensidig, den kan lika gärna bli produktiv (Foucault, 2008). Lärarens kunskap till exempel om material och verktyg finns som en trygghet för barnen. *Aktiviteter* initierade av lärare eller barn pågår på skilda vis i verksamheten och i rummet. När något bromsar möjligheten att genomföra en tankegång, om tillgång till material saknas eller om dörren till ateljén är låst försvåras möjligheten till kreativt estetiskt arbete. För att kunna förverkliga uppslag och visioner behövs artefakter tillhandahållna av läraren och rummet så att flerspråkigheten får näring. I studien finns många olika verktyg och material tillgängliga i rummen. Det gemensamma för alla ateljéer är att den flytande färgen inte är tillgänglig för barnen. Den finns där men på höga hyllor eller bakom stängda dörrar och tas fram av lärarna. Däremot finns färgpuckar, färgpennor, kriter och filtpennor tillgängliga för barnen. *Utvecklingshopp* finns där ateljén alltid är öppen och tillgänglig och där den kompetente läraren och materialet inbjuder till *kreativa*, innovativa processer. Strandberg (ibid) menade att det även skulle finnas möjlighet att förändra rummet och alla rum i undersökningen är förändringsbara. Alla aspekter finns i någon mån i alla ateljéer och det blir tydligt i studien att läraren är nyckeln till implementering av aspekterna i ateljéarbetet. Här skiljer det sig mellan förskolorna och aktiviteterna. I de förskolor som verkligen satsat på ateljéarbetet genom att designa ett rum inrett för att locka in många barn med olika intressen och där flertalet material och verktyg erbjuds finns också de lärare som har störst intresse för skapande verksamhet och att guida barnen. Där finns också störst möjlighet att tillägna sig flera av de poetiska språk Vechhi (2014) talar om. I förskolorna i Reggio Emilia är ateljén "hjärtat i huset", ett rum placerat centralt på förskolan där experiment och upptäckter skapar relationer med övriga rum och binder samman all verksamhet (jfr Ceppi & Zini, 1998). I de förskoleateljéer som undersöktes hade ingen ateljé den funktionen eller

placeringen och därmed heller inte samma status som ateljéerna i Reggio Emilia (jfr Barzotti, 1997; Gandini et al., 2005; Hall et al., 2010; Vecchi, 2014).

### 9.2.3 Ateljéns betydelse för estetiska lärprocesser

I det relationella rummet byggs relationer på flera nivåer. Lärare, barn och rummets design måste samverka för att en estetisk lärprocess, som innehåller ett lärande *om, i, med* och *genom* konsten ska vara möjlig och göras möjligt av lärarna. I resultatet av barnens skapande arbete finns inte alltid alla aspekterna med, vilket inte heller behövs menar Lindström (2012), men om vi ser till resultatet behövs *om, i* och *genom* definitivt. För att rummen ska kunna relatera till lärarna, barnen och det material som finns där måste rummen iscensättas av lärarna, kanske med hjälp av barnen, eftersom inget rum bygger sig själv. Storleken har en betydelse vilket kan utläsas av den insamlade empirin där de större ateljéerna har plats för flera olika aktiviteter och där barn med skilda intressen kan lockas till skapande. I den minsta ateljén i studien, Violen, pågår spännande undersökningar med lera och slicker. Just i det fallet spelar storleken på rummet ingen roll, det som är av vikt är lärarens kompetens som ateljerista. Det är läraren som erbjuder och presenterar materialet, teknikerna och verktygen och det är läraren som inspirerar barnen att undersöka lera och slickret. Det faktum att lera finns tillgänglig i en genomskinlig plastback på golvet och verktygen på en låg hylla gör det lättare för barnen att ta för sig av materialet men också att bli nyfiken på det. De Certeau (2011), Mårald och Nordlund (2006) och Pink (2012) talar om plats och rum som något relationellt och föränderligt och att de som befinner sig där omvandlar miljön tillsammans.

Ingen omflyttning eller omvandling äger rum i ateljéerna i studien under tiden empirin samlas in men förändringar sker oftast över längre tid i förskolan, kanske till exempel när ett projekt startas eller när barngruppen förändras. Att flytta bord eller göra plats på väggen är möjligt i alla ateljéer men några större dekonstruktioner sker inte. Ateljéerna är märkbart lika varandra då en ateljékultur går att urskilja, som till exempel att de flesta aktiviteterna är bordsbundna och att det på grund av detta finns många bord i alla ateljéer. De ateljéer jag undersökte i min tidigare studie (Lindh, 2014) visade inga tecken på de radikala, omstörtande, provocerande och multisensoriska rum som Barsotti (1997), Gandini (2005), Häikiö (2007), Malaguzzi (i Hall et al., 2010) och Schwall (2005) talar om. Ateljéerna i denna studie är ordnade för estetisk verksamhet, liksom i min tidigare undersökning. Det empiriska materialet visar på mestadels bordsbundna verksamheter där inga experimentella och utmanande arbeten äger rum vilket också indikerades i den tidigare undersökningens ateljéer. Vid några tillfällen utnyttjas golvytan. Till och med när barnen ska arbeta med gemensamma skapelser, som till exempel vid sockermåleriet, används borden.

På golvet skulle de kunna kliva på papperet, vandra över det, enkelt nå det från flera håll och på så sätt använda hela ytan, så som det görs i aktiviteten med silkespapper. Golvet borde används oftare!

#### **9.2.4 Ateljeristaprofessionens möjligheter**

Det är ingen självklarhet för varje förskola i Sverige att ha tillgång till en ateljerista eller någon lärare med spetskompetens i bild. Detta försvårar möjligheterna att tillsammans med barnen i skapande undersökningar få syn på och förstå barns estetiska läroprocesser på det sätt som Gandini (2005) och Barsotti (1997) talar om, där ateljéns funktion är att vara en plats där barns logiska och kreativa vägar leder mot ny kunskap. I Carlsens (2015) beskrivning av den norditalienska ateljeristans profession är grunden den konstnärliga kompetensen, genom vilken ateljeristan förväntas utmana barnen i gemensamma skapandeprojekt. En klar fördel är att ateljeristans egna konstnärliga grund och erfarenhet bygger på vana av processarbete i sitt eget konstnärliga arbete. I denna undersökning har alla kontaktpersoner antingen en ateljeristautbildning eller bildpedagogutbildning utöver sin förskolläraryrkeprofession. Däremot fanns inte alltid dessa personer i ateljén vid insamlingen av empiri. Deras grundläggande profession är lärarens och deras intresse och utvidgade kompetens bildpedagogens/ateljeristans precis som Carlsen (2015) beskriver den norska ateljeristans roll. I den norditalienska ateljén förväntas det ske undersökningar och utforskande arbete i estetiska och konstnärliga processer, där blir också den konstnärliga professionen hos ateljeristan nödvändig (jfr Barsotti, 1997; Gandini, 2005; Vecchi, 2010, 2014). I de studerade aktiviteterna finns inte det estetiska utforskandet i den formen, aktiviteterna med lera och fotografi ligger nära men där är det också en ateljerista som ansvarar för aktiviteterna.

Vid två av förskolorna i studien finns en anställd ateljerista som har uppdraget att både vara stöd för ateljéverksamheten, i interaktion med barnen, och stöd för lärarna. Tanken är att hon ska ha en lärare med i ateljéarbetet, vilket inte alltid fungerar. Hennes tydligt processinriktade uppgifter implementeras inte alltid lika lätt i arbetslagen, och de lärare som är med vid de tillfällen som undersöks har alla tre skilda förhållningssätt till ateljeristan och aktiviteten.

Ateljeristan har makt dels på grund av sin speciella kompetens dels på grund av sin specifika anställning som tillåter henne att agera som handledare till övriga lärare på de enheter hon arbetar, det Foucault (2008) kallar produktiv makt. Det uppstår en hierarki där möjligheten att överbrygga klyftorna till stor del ligger hos ateljeristan. Makten blir produktiv när de, ateljeristan och arbetslaget, enas kring ett samarbete eller projekt som alla engagerar sig i (jfr Foucault, 2008;



Lärarhögskolan i Stockholm Harvard Project Zorro Reggio Children, 2006). När läraren blir en assistent är det ateljeristan som med sitt inflytande tar ledningen vilket inte behöver betyda att hon kuvar läraren, utan fungerar som en vägledare eller guide. Läraren behöver inte heller propsa på inflytande, utan kan välja att finna sig i rangordningen, då ateljeristan har kunskaper läraren har, vilket syns vid de tillfällen i undersökningen där en ateljerista ansvarar för aktiviteterna.

### 9.2.5 Estetiska lärprocesser

Genom att studera ateljéarbetet genom tre raster; lärarens betydelse, barnens arbete och rummets design skapas en mer komplex förståelse för hur estetiska lärprocesser kan initieras och förverkligas. Den ursprungliga ateljén, utformad i Reggio Emiliias förskolor, är en förebild för den svenska förskoleateljén. De betydelse som tilldelas ateljéarbetet i Norditalien blir inte synliga i ateljeerna i studien. I Reggio Emiliias förskolor ska undersökningar och experiment ge en förståelse för skapande processer men också vara ett lärande genom konsten på konstens villkor. Det finns absolut goda intentioner hos lärarna i studien men en hel del av de aktiviteter som studerades var utformade mer som pyssel övervakat av lärarna än som det experimentella utforskandet som beskrivs av Barsotti (1997) och Gandini (2005) där utsvävningar, excesser och vulkanutbrott kan ske i en estetisk lärprocess. Resultaten i kapitel sex gällande lärares betydelse för iscensättandet av estetiska lärprocesser har i sin tur betydelse för resultaten i kapitel sju – barnens estetiska lärprocesser i ateljéarbetet. Vid många av de studerade tillfällena iscensätter lärarna estetiska lärprocesser men tar en övervakande och ordergivande roll vilket inte främjar den estetiska lärprocessens experimenterande tillvägagångssätt, barnen begränsas i sitt undersökande. Om också materialen, verktygen eller uppgifterna är för svåra för barnen att hantera, vilket visar sig i några tillfällen, blir det ett hinder för barnens möjlighet till kreativt utforskande. När lärarna däremot samverkar med barnen och släpper den övervakande rollen kan ett utforskande äga rum som till exempel i piratprojektet och i arbetet med att teckna med fotografier som grund.

Begreppen process och produkt kan vara problematiskt när det gäller estetiska lärprocesser i förskolan. Termen produkt kan leda mot tankar om bedömning vilket inte ska förekomma i förskolan. Processen däremot omfattas ofta av förskolefältet och anses som viktigare än produkten. Jag har hört detta nämnas oräkneliga gånger ute på fältet och i lärarutbildningen. Eisner (1974) menar att det inte går att särskilja process - produkt, en process leder till en produkt, vare sig vi behåller den eller kastar den. Marner och Örtegren (2003) listar upptäckter och förvånande kunskaper som resultat under estetiska lärprocesser och Lind

(2010) beskriver estetiska lärprocesser som ”målrelationella”, i båda fallen en förväntning av ett slags resultat, en produkt. Änggård (2005) fann i sin undersökning att barn och vuxna värderar bilder och bildskapande utifrån skilda synsätt på det estetiska. De vuxna i hennes undersökning ville att barnens bilder skulle vara expressiva och personliga. Barnen däremot strävade efter att göra något fint och erövra en kompetens samt hade som avsikt med sina bilder att skapa en dialog både med kamrater och vuxna. Då behövs en produkt att kommunicera med. Analys och samtal mellan barn och vuxna kring barnens arbete och alster förekommer i undersökningen men det är barnens berättelser och beskrivningar som dominerar. En utvidgad dialog med en lärare där även läraren kommer till tals kan utveckla både barnens kompetens och deras bilder som till exempel i fallet med Seths påhittade saga som växer fram i samtalet med läraren. Utan en tvåvägskommunikation blir det inte möjligt.

Den estetiska tvärvetenskapliga processen Aulin-Gråhamn (Aulin-Gråhamn et al., 2004) beskriver blir inte synlig i någon av aktiviteterna, de är alldeles för strikt planerade för det. Den radikala ateljén som Barsotti (1997) uttrycker som provokativ i den mening att den skulle kunna förändra inarbetade och omoderna verksamhetsidéer eller Malaguzzis (i Hall et al. 2010) idé om ateljéarbetet som ett omvälvande utbrott går inte att finna i studiens ateljéer. Bendroth Karlsson (1996) och Lindahl (1995) beskriver hur välutbildade förskollärare, säkra i sin profession vågar lämna över ansvaret till barnens vilja och avsikter. Om så var fallet skulle det kanske utmytna i mer experimentellt processande, där lärarna vågade släppa kontrollen över sin egen process och vara mer i ”flow” tillsammans med barnen genom att bejaka deras estetiska lärprocesser. Frågan är om den synen på arbetet i ateljén är önskvärd i den svenska förskolan. Kanske är den alltför vildsint, kaotisk och otyglad för den strikt målinriktade läroplanen som lärare har att förhålla sig till.

### **9.2.6 Estetiska lärprocesser – ett konstnärligt flöde**

Det är ofta problematiskt att tala om det konstnärliga i barns estetiska lärprocesser. När Lena målar getter, när Tim undersöker lerans materialitet, när Filip förstår och använder lerans byggegenskaper, när Viola tecknar med sitt fotografi som inspiration och när Seth målar fram sin berättelse är de alla i ett estetisk, konstnärligt flöde där de lär sig om det material de arbetar med men också om själva processen. Processen som leder fram till en erfarenhet, ett kunnande. En estetisk lärprocess. I flera av de andra aktiviteterna syns början på estetiska processer som av olika anledningar inte utvecklas. Dewey (2004) och Vecchi (2014) ser konsten och estetiska processer som gränsöverskridande och tvärvetenskapliga i en skola/förskola nära förbundet med det omgivande samhället. Vecchi (ibid) varnar för utvecklingen mot uppdelning av ämnen i

förskolan då hon menar att ämnesuppdelning inte sätter värde på kommunikation och samband. Liknande tankar har Dewey (2004) som menar att vi lever i en gemensam värld, inte i isolerade ämnesmiljöer. Det svåra i att precisera vad en estetisk lärprocess betyder kan vara ett problem för lärarna. Det fria sökandet efter kunskap och sammanhang som Thavenius (Aulin-Gråhamn et al., 2004) beskriver, att dekonstruera och kombinera som Marner och Örtegren (2003) förespråkar, att enligt Burman (2014) pendla mellan teori och praktik och att som Häikiö (2007) koppla ihop upplevelser med intryck och uttryck kanske avskräcker lärarna istället för att vara en vägledning in i arbetet med barnens estetiska lärprocesser. För att kunna utmana barnen att ge sig in i experimentella konstnärliga undersökningar måste lärarna utmana sig själva att göra detsamma men även förstå konstens poetiska värde. De konstnärsutbildade ateljeristorna i Reggio Emilias förskolor behärskar, genom sin profession, ett processinriktat arbetssätt (jfr Vecchi, 2014).

De kommer med en kompetens som den pedagogiskt utbildade förskolläraren i Sverige måste erövra. Aulin-Gråhamn (Aulin-Gråhamn et al., 2004) beskriver estetisk processinriktad verksamhet som tvärvetenskaplig och Marner och Örtegren (2003) talar om kreativa processer kontra instrumentella där kreativitet står i motsats till reproduktion. Detta ställer andra krav på läraren än att upprepa och erbjuda det barnen redan vet eller kan och som känns tryggt för både lärare och barn. Ateljeristorna ska inte ägna sig åt det förgivettagna utan istället komplicera vardagen menade Malaguzzi (i Carlsen, 2015) och det är en utmaning som behöver hörsammas av den som ska initiera, leda och ansvara för arbetet i ateljén.

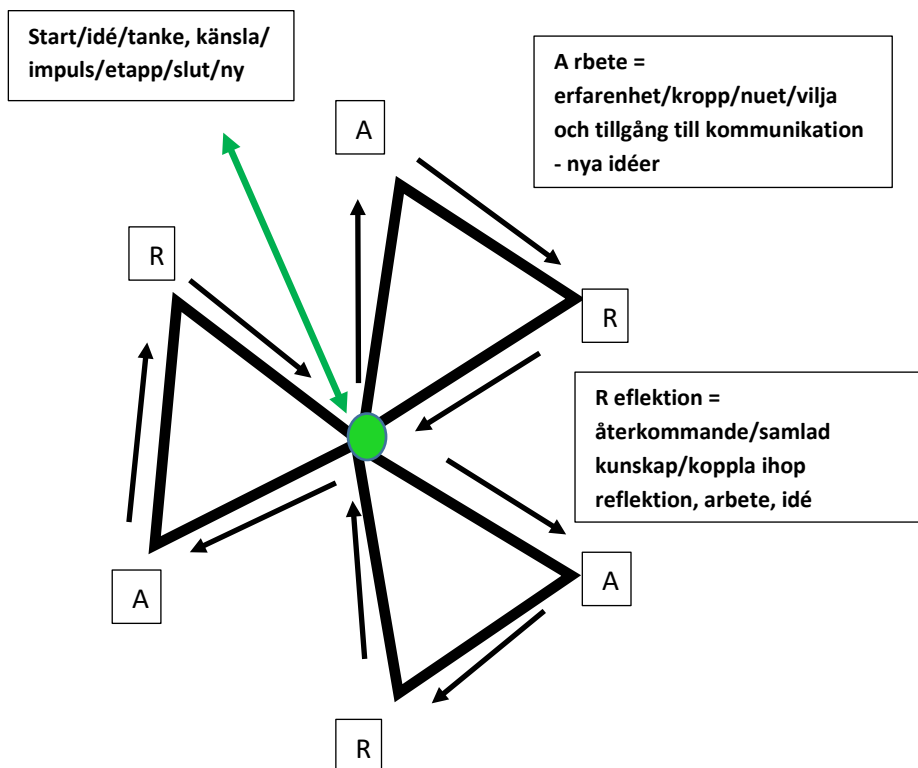
We have to convince ourselves that expressive competences grow and mature their languages near and far from home, and that children discover with us the friendliness of actions, of languages, of thoughts and meaning. We have to convince ourselves that it is essential to preserve in children (and in ourselves) the feeling of wonder and surprise. We have to convince ourselves that expressivity is an art, a combined construction (not immediate, not spontaneous, not isolated, not secondary); that expressivity has motivations, forms, and procedures; contents (formal and informal); and the ability to communicate the predictable and the unpredictable. Expressivity finds sources from play, as well as from practice, from study and from visual learning, as well as from subjective interpretations that come from emotions, from intuition, from chance, and from rational imagination and transgressions. (Gandini, 2005 s. 8)

Formulas? There are none. There are only possible strategies. (ibid, s. 9)

Gandini (2005) beskriver lärarens roll i iscensättandet av estetiska lärprocesser där hon skriver fram flera faktorer viktiga för den mångfald av lärande, den mångfald av språk, som kan utvecklas i *ateljén*. Drivkraften i *estetiska lärprocesser* handlar bland annat om lärande, stimulans, utmaning, fantasi, rationalitet och intuition där inget är mer viktigt än det andra. Leken finns med som en källa likt Ross (1978) modell där leken omfamnar processens olika delar. Det magiska, det frapperande, det oväntade som kan uppstå i ett estetiskt flöde behöver också lärare erfa, kanske genom att dela *makten* om planeringen med barnen. Då kan de bortse från mallar, modeller och upprepande tillvägagångssätt och med hjälp av *estetiska språk* och utifrån ett *barnperspektiv* som närmar sig barnens perspektiv tänka bortom det de vet tillsammans med barnen (Lilja, 2011).

### 9.3 Fortsatt forskning

Med utgångspunkt i Häikiös (2007) trestegsmodeller och Ross (1978) processmodell och likt dessa två författare vill jag både beskriva och gestalta processen på en estetisk lärprocess med det empiriska undersökningsmaterialet från studien, teorier och egen erfarenhet som bas. Jag utgår från att en estetisk process alltid tillför något för lärandet oberoende av om det handlar om ett kunnande, en erfarenhet, ett utvecklingssteg eller en relationell upplevelse. Häikiös (2007, s. 255) formler "*se - uppleva - återskapa och leva - skapa - medvetandegöra*" anser jag saknar den reflexivitet som en estetisk process, sedd ur Ross synvinkel, har. Visserligen använder Häikiö återskapa och medvetandegöra som kan kopplas till reflektion, men jag saknar tillbakablicken och rörligheten som finns i Ross modell. Ross modell i sig saknar gestaltning av den "*rundgång*" som ofta kännetecknar en process och jag har därför tagit fram en väderkvarnsliknande modell, som också får gestalta behovet av den omkringblåsande vind som är så nödvändig för en estetisk lärprocess och ett estetiskt flöde. Här lämnas till läsaren att tänka sig hur vinden blåser, medsols eller motsols, och om det har någon som helst betydelse. Nedanför modellen presenteras två tänkta forskningsprojekt som en fortsättning på denna studie.



Utifrån den utformade modellen som analysverktyg kan arbetet i en förskoleateljé följas under en längre tid. Den kan användas för att få syn på barnens processer genom att tillämpas som ett reflektionsverktyg i ett aktionsforskningsprojekt baserat på ABER, Arts-Based Educational Research<sup>3</sup> tillsammans med den lärare som ansvarar för och arbetar i ateljén med barnen. Modellen är tänkt att spegla barnens processer och lärarnas del i barnens processer. Aktionsforskningens händelseförlopp följer även modellen ovan, forskaren utgår från en problemställning som initieras av läraren och utarbetas av forskaren och läraren tillsammans, den gröna punkten, starten. Därefter följer forskaren arbetet i rummet för att efter varje tillfälle dela reflektioner tillsammans med läraren och barnen. Dessa reflektioner leder vidare mot nästa tillfälle. Här kan också en form av deltagande observation förekomma där forskaren är en del av arbetet med barnen och inte bara en observatör. Med hjälp av samma modell skulle det vara möjligt att följa och studera bildpedagogikstudenter på universitetsnivå i deras egna estetiska lärprocesser. Deras skapande arbete i rummet observeras samt insamlade av deras

<sup>3</sup> Forskning inom ABER, arts-based educational research, karakteriseras av att den utgår från konstnärliga aktiviteter i ett pedagogiskt syfte. Undersökningar inom ABER har genomgående estetiska kvaliteter och/eller designelement som inkluderas i forskningsprocessen och "texten". "Texten" kan även bestå av estetiska uttryck och inte enbart text.

loggböcker där de reflekterar över sin process med hjälp av modellen. Den väderkvarnsliknande modellen kan förmodligen komma att modifieras efter att ha varit på besök i verkligheten.

# Summary

## Introduction and aim

The title of this thesis *The preschool atelier as a place and arena for processes of aesthetic learning* is meant to give a more complex description of the room than just a place with an organized environment, but an arena where aesthetic research in varying modes of expression is expected to take place. The concept of the atelier from the northern city of Italia, Reggio Emilia, where preschools concentrated on progressive pedagogy started by cooperatives after the Second World War. The base of the preschools was built on a democratic and socialistic approach which permeated everything connected to the preschool activities and staff. These preschools were built in order to break free from the power and authority of the church (Hall et al., 2010).

In order to strengthen and develop aesthetic modes of expression beyond the spoken and written word, ateliers were added. To secure processes of aesthetic learning in the ateliers atelieristas with artistic education was employed (Vecchi, 2014). When the Museum of Modern Art in Stockholm showed works from children in the preschools of Reggio Emilia in the beginning of 1980s the pedagogical philosophy of Reggio Emilia was paid attention to in Sweden but would not going to have an impact on the Swedish preschools until 1990s. Art educators or preschool-teachers trained to be an atelierista are often responsible for the ateliers of Swedish preschools that exist. There's a professional difference between the Italian and the Swedish atelierista. The first speaker of the philosophy of Reggio Emilia, responsible for the pedagogy, Loris Malaguzzi, wanted the atelier to be a subversive volcanic eruption, he wanted it to be a place where everything was turned upside down and where experimental research work took place instead of traditional methods (Hall et al., 2010, s.46). The overall aim of the study is to identify how art education in ateliers in preschools in Sweden is framed and implemented. The focus of the research consists of three parts: the staging and introduction of aesthetic learning processes through activity and with materials chosen by the teacher, the work and strategies by the children responding to the teacher's intention and if the content and layout of the ateliers is important to the creative works in the rooms. Are the ateliers the experimental place Malaguzzi and others talked about (Barsotti, 1997; Gandini, 2005; Hall et al., 2010)? The research questions are based on the three factors above and will provide a complex picture of creative activities in the ateliers:

- How are aesthetic learning processes staged by teachers in the atelier?
- How are aesthetic learning processes made visible in children's work in the atelier?

- In what way does the design of the atelier support and inspire the children's aesthetic learning processes?

## **Theoretical framework**

The focus of the theoretical framework in this study is based on the central concepts; preschool atelier; processes of aesthetic learning; power configuration; aesthetic languages and child- perspective. The everyday flow of communication, interpersonal and personal, generates knowledge (Säljö, 2014). For example, cultural tools, artefacts made by humans, affect and shape mediated actions like creative works in the atelier of the preschool (Wertsch, 1998). For children the preschool is a social arena where they create and recreate relations. At the same arena the teacher's child-perspective, focus on children's perspective, directed against children's perspective on adults should be able to decrease the gap of power which exists naturally between adult and child (Karlsson, 2014; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011; Skolverket, 2018; Svenning, 2011). The role of the teacher is described connected to the perspective of power as power of production or power of conservation, because of its importance to the participation and influence in preschool activities for the children (Foucault, 2008; Lindgren & Sparrman, 2003; Svenning, 2011). Seen from a pedagogical and societal perspective on democracy Sweden and the district of Reggio Emilia in Italy are similar to each other but according to curriculums and orientation of work they differ.

A global research UNESCO-project was implemented in 2004. Information concerning aesthetic discipline and processes of aesthetic learning in education was gathered worldwide from over 40 countries and organizations. The result shows the importance of aesthetic learning processes for sociocultural well-being. It also points out the importance of teachers with aesthetic competence (Bamford, 2006). Previous research projects presented in the study concerns art education and activities in ateliers where focus is on communication and collaboration (Bendroth Karlsson, 1996; Carlsen, 2015; Häikiö, 2007; Löfstedt, 2001; Magnusson, 2017; Ånggård, 2005). Essential in this research, according to the creative processes of children staged by teachers, is processes of aesthetic learning described and interpreted by many researchers as "hands-on", processes of relations, a dialectic movement between emotion and sense, between practice and theory, to search for knowledge beyond our comprehension and to be in a "flow" (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Burman, 2014; Csíkszentmihályi 1999, 2006; Häikiö, 2007; Lilja, 2011; Lind, 2010; Lindström, 2012; Marner, 2011; Marner & Örtégren, 2003; Ross, 1978). Dewey (2004) and Vecchi (2014) points out the possibilities in interdisciplinarity concerning processes of aesthetic learning. Today a clear



picture of the role of teachers in art education appears when looking back in time at the therapeutical character of art education (Read, 1953, 1956). Of importance to this study and the environment in the ateliers are theories of relations, communication, pedagogy and heterotopic. In varying definitions of the atelier with different intentions, relationships are created and communicated. Communication can be facilitated in an atelier with transparent environment, but it also gives the teacher a possibility to supervise and control the activities in the room (Branzi, 1998; Ceppi & Zini, 1998; de Certeau, 2011; Eriksson Bergström, 2013; Foucault, 2008; Lindh, 2014; Mårald & Nordlund, 2006; Nordin-Hultman, 2004; Pink, 2012; Rinaldi, 1998; Strandberg, 2006). The concept of heterotopica, the other (different) room, is used to define the preschool-atelier as culturally conditioned divided in several spaces with accessibility and where the activities are documented and changeable over time (Foucault, 2008).

## **Method**

In this study ethnographic research is used as method and methodology to identify processes of aesthetical learning in five preschools in four municipalities in the middle of Sweden. In every preschool an informant and gatekeeper assured contact and communication with teachers, children and parents and collected forms of permission from them. The empirics are collected with the help of video-camera and fieldnotes. The photographs are stills taken from the films, processed in a computer program for editing images to secure the anonymity of the participants. The role of the chosen ethnographic researcher, the privileged observer (Wolcott, 2001), is described in several scenarios that emerge when a researcher with a camera enters the rooms and the activities (Fangen, 2005). As being a teacher and an art educator there is a clear pre-understanding that can be seen as a significant knowledge but also problematic when studying one's own profession (Chalmers, 1995). Hammersley and Atkinson (2007) argues that a critical and reflexive approach is needed since ethnographic research is a process that can take different paths and expose the researcher for personal and other people's assumptions about the world.

## **Results**

The result of this study is presented in three chapters that follows a chapter describing the collected empirics. The first chapter reflects the intention and attitude of the teachers, an *interactive perspective of process* or a *perspective of monitoring*, in teachers' staging of creative activities in the ateliers. The result shows that teachers choose both perspectives sometimes in the same activity by turns and other times in different activities. In terms of teacher control in

organized activities there is a range from tangible control to free guidance (Bendroth Karlsson, 1996). The possibility to creative work for children is provided by all teachers in the study. An attention to child perspective is assumed in most of the studied occasions (Svenning, 2011), but the perspective of children and their competence does not always become visible as the teachers mostly control the activities in the ateliers.

The result of the second research question in the study concerning children's aesthetic learning processes shows that difficult and limiting material reduces their possibility to acquire aesthetic knowledge. The children make their own decisions and use tools in a different way than expected or even leave the room on some occasions. In activities where children's processes and ideas are clearly their own, their works become more imaginative and focused. When children are challenged, inspired by each other, supporting each other and communicate findings to each other their interest increases (Löfstedt, 2001; Skolverket, 2018; Vygotskij, 1978; Änggård, 2005). Lindström (2012) presents four concepts of learning in art education: learning *about art*, *in art*, *with art* and *through art*. They are used as analytic tools strengthened with different levels of combination, deconstruction, learning support, nurturing and engagement to identify aesthetic learning processes in the activities in the ateliers (Marner & Örtegren, 2003; Saar, 2005). In all activities learning *about art* is identified, in eleven of the activities learning *in art* is identified, in seven activities learning *through art* is identified and in four activities learning *with art* is identified.

The third research question in the study considers the pedagogical function of the ateliers as arenas of communication and/or places of control and authority (Eriksson Bergström, 2013; Nordin-Hultman, 2004; Strandberg, 2006). The study investigates relations created in the ateliers, if the design of the rooms is important and how it shows in the activities. As an analytical tool four of Foucault's (2008) constructions in the concept of heterotopica is used to identify the ateliers possible use. The result exposes traces of communication as well as control in all ateliers where pedagogical environment is formed by teachers to promote creativity with artefacts and materials. An active relationship is elaborated between children and the rooms in the ateliers accessible all day, and creative projects are ongoing. When teacher assistance is needed for children to use the rooms and the materials, occasional relationships emerge. With help from four heterotopical constructions defined by Foucault (2008) the ateliers in the study are identified as different from other rooms in preschool. Different because of the lack of prefabricate materials for play shown in other rooms and different as a room where the creative work of children are emphasized and displayed. The result of the historically specified concept of heterotopica identifies a relationship between the rooms and the artist's studio. The idea of

the pedagogical workshop, common in Sweden in the 20<sup>th</sup> century, is visible in the heterotopical concept concerning layers of time but the idea of the homelike preschool from the same ages is not found in the study (Nordin-Hultman, 2004). Access to creative materials and to enter the rooms at any time connect to Foucault's (2008) fifth heterotopical concept addressed to opening - and closing-system, but it also shows that teachers' approach to the competent child varies (Johansson, 2000).

## **Discussion**

When the role of the teacher, the work of the children and the environment of the ateliers are joined and scrutinized through five aspects of pedagogical rooms created by Strandberg (2006, s. 23–24) it becomes clear that the power mostly lies with the teacher. In activities not planned by teachers and when children create freely the power sometimes lies with the children. An aspect of power connected to the concept of Foucault (2008), productive power, can be found in teachers' approach and competence in aesthetic learning. Teachers as co-creators in productive interactions, providing tools and ateliers that are nurturing aesthetic languages and creativity is needed to insure processes of aesthetic learning (Lilja, 2011; Vecchi, 2014). These are elements that makes hope of development possible described by Strandberg (2006). The result shows the necessity of teacher presence in art-education and the importance of being a teacher inspiring and challenging children in aesthetic learning. The scheduled activities show an intention to create that permitting atmosphere, but teachers' intentions often fail. The lack of knowledge concerning processes of aesthetic learning, the lack of knowledge about materials, tools, technics, disinterest in processes of aesthetic learning and creative work generally, could be the reason why they prove unsuccessful. The same goes for when teachers set the table with materials for the children to create freely, and then supervise the actions instead of actively inspire and challenge them. The reason why children's own projects are not encouraged by teachers could be the controlled time in preschool schedule or the myth created by Eisner (1974) that teachers providing materials and encouragement is enough for aesthetic processes.

Children's stories about their images dominates in the study, but in one of the case a broadened dialogue between a teacher and a child increase while the child is painting and telling his story. The importance of an interactive and process-aligned approach clarifies when teachers understand children's own perspective and act as inspirer and cooperator (Sommer et.al, 2011). On some occasions when children and teachers cooperate, investigate material or create in a collective project, the balance of power and relations change, a flow emerge (Csíkszentmihályi, 1999, 2006). The interdisciplinary aesthetical processes

described by Aulin-Gråhamn (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004) is not visible in any of the activities, nor is the provocative, radical and progressive atelier (Barsotti, 1997; Hall et al. 2010). In order to trust in children's intentions, ideas and experiments well-educated professional teachers are needed to achieve flow together with children (Bendroth Karlsson, 1996; Csíkszentmihályi, 1999, 2006; Lindahl, 1995). The interaction and collaboration between teachers, children and the design of the atelier is needed for the possibility to assimilate learning *about, in, with* and *through* art in an aesthetic learning process (Lindström, 2012). The subversive, provocative and multisensory atelier described in literature connected to ateliers in the district of Reggio Emilia is not visible in the result of this study. The ateliers in this study are apparently similar to each other, designed mainly for activities bound to the tables (Barsotti, 1997; Gandini, 2005; Häikiö, 2007; Hall et al., 2010).

Children choose to work on their own instead of working together when teachers in this study try to initiate collaborative activities in the ateliers. On the contrary children choose to work together in activities started by themselves without the teachers influence. It would be a challenge and learning-situation for the teachers to learn from the children based on perspective of children, children's perspective on adults and with respect for children's own perspective (Ånggård, 2005). The source and model for the ateliers in Sweden derive from the ateliers in Reggio Emilia. The atelier as the center of the preschool and the setup of the activities differs between the countries (Barsotti, 1997; Gandini, 2005). Enquiries and experiments expected for learning in and through art occurs in northern Italy unlike activities more shaped like pottering in the Swedish ateliers in the study. The atelieristas in Reggio Emilia are educated artists which is an advantage for implementing aesthetic processes of learning in the ateliers. An artist's work is a commitment in process (Carlsen, 2015). In Sweden the atelieristas are educated teachers with further training in aesthetical topics, with no obvious empirical understanding of being in process. It's not given every preschool in Sweden to work with an atelierista or even to have access to an atelier. One of the informants in this study is an atelierista that alternates between eight preschools. Teachers working beside her in the activities take different approaches as teachers. As a supervisor with special knowledge, the atelierista holds a power which is productive when teachers accept her skills and unifies in the ongoing projects. One of the teachers behaves like an assistant, and do not insist in power or influence and shows therefore no interest in the project (Foucault, 2008; Lärarhögskolan i Stockholm Harvard Project Zero Reggio Children, 2006; Vecchi, 2014).

Some children in the study are in an aesthetic artistic flow that results in understanding the material and method but they also experience being in a

process. Several other activities show beginnings of processes that will not develop for various reasons. If it is considered more important to separate topics than co-operate within them, communications and relations will not be supported, Vecchi (2014) claims. Similar to Vecchi, Dewey (2004) links education to real life where real life is interdisciplinary like an aesthetic learning process and not divided in topics. It could be difficult for teachers without own experience of being in an aesthetic process to understand the meandering and free searching of knowledge and context, and therefore not be able to support those processes. Those aesthetic learning processes cannot be controlled and may be perceived as unrestricted, too independent and experimental, where impression and expression could be problematic to connect (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Burman, 2014; Häikiö, 2007; Marner & Örtegren, 2003). Creativity in contrast to reproduction requires initiating, guiding and a certain responsibility for the work in the preschool-ateliers which can be a challenge for teachers repeating and presenting activities known and safe for children and for themselves (Carlsen, 2015; Marner och Örtegren, 2003).

# Referenser

- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Arvastson, G. & Ehn, B. (red.). (2009). *Etnografiska observationer*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. (2., [uppdaterade och utökade] uppl.) Malmö: Liber.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Barsotti, A. (1997). *D - som Robin Hoods pilbåge: ett kommunikationsprojekt på daghemmet Diana i Reggio Emilia*. Stockholm: HLS.
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola: estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. (1. uppl.) Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Bjervås, L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Branzi, A. (1998). Education and relational space. In B. Ceppi & M. Zini (Ed.). *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children* (pp. 121-127). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Bruner, J. (2009). Culture, mind and education. In K. Illeris (Ed.). *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*. (s. 159-168). New York: Routledge.
- Burman, A. (red.). (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademi.
- Ceppi, G. & Zini, M. (Ed.) (1998). *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Chalmers, A. F. (1995). *Vad är vetenskap egentligen?: om väsen och status hos vetenskapen och dess metoder*. Nora: Nya Doxa
- Csikszentmihályi, M. (1999). *Finna flow: den vardagliga entusiasmens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Csikszentmihályi, M. (2006). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. (2. pocketutg.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- de Certeau, M. (2011, s. 108). Biographical details and theoretical context. In: P. Hubbard & R. Kitchin (Ed.). *Key Thinkers on Space and Place*. London: Sage, Publications Ltd.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. (Perigree trade paperback ed.) New York: Penguin books.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2001). *Kulturanalyser*. (2., [omarb.] uppl.) Malmö: Gleerup.
- Eisner, E. W. (1974). Mythology of art education. I *Curriculum Theory Network, Vol.5, No.2/3, Curriculum in art*, (s. 89-100) Wiley: University of Toronto
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå universitet.
- Europeiska unionens officiella tidning SV 19.2.2009:  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4f74cff-770c-4005-a41c-1f0b0d8d3f19/language-sv/format-pdf>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Flewitt, R. (2006). *Visual Communication 2006 5:25*,  
<http://vcj.sagepub.com/content/5/1/25.full.pdf+html>
- Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer - om ett villkorat lyssnande i förskolan [Elektronisk resurs] En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad*

- pedagogik*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. (1. American ed.) New York: Pantheon.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. (4., översedda uppl.) Lund: Arkiv.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Ed.). (2005). *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Hall, K., Horgan, M., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M. & Cunningham, D. (Ed.). (2010). *Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience*. London: Continuum.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. (3. ed.). Oxon: Routledge.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: SAGE.
- Heikkilä, M., & Sahlström, F. (2003). Om användning av videospelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1-2), 24-41. <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/heiksahl.pdf>
- Hjort, M. (2011). *Konstens betydelse: om konstarterna och litteraturen i skola och samhälle*. Stockholm: Carlsson.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, B. (2000). *Kom och ät! Jag ska bara dö först: datorn i barns vardag*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. (2009). The practice of learning. In K. Illeris (Ed.) *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*. (s. 200-208) New York: Routledge.
- Liedman, S. (1998). *Mellan det triviala och det utsägliga: blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia*. Göteborg: Daidalos.
- Lilja, E. (2011). Att kunna tänka bortom det jag redan vet. *Bild i skolan*, (1), 35-38
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lindahl, M. (1995). *Inläring och erfارande: ettåringars möte med förskolans värld*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, A & Sparman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. I *Pedagogisk Forskning i Sverige 2003 årg 8 nr 1-2* (s. 58-69). <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/7942/6996>
- Lindh, Y. (2014). Förskoleateljén – en plats för barns skapande? I Karlsson, S.O. (red.). *Visuella arenor och motsägelsefulla platser: tio texter om transformativt lärande, identitet och kulturell förändring*. (s. 83-111) Göteborg: Daidalos.
- Lindh, Y. (2017). Barn och konst – samtal, kommunikation och demokrati. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning 15(2)*. (s. 1-18). <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1773/1949>
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red.). (2009). *Estetiska läroprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. (s.166-179) *International Journal of Art & Design Education*. Vol. 31. Murray Hill: Wiley-Blackwell.
- Lärrarhögskolan i Stockholm Harvard Project Zero Reggio Children (2006). *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag.
- Löfstedt, U. (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Magnusson, L.O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola: en serie diffraktiva rörelser*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Marner, A. (2011). Gör skolan till en aha-upplevelse. *Bild i skolan*, (2), s. (31–32).
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Mårald, E. & Nordlund, C. (red.). (2006). *Topos: essäer om tänkvärda platser och platsbundna tankar*. Carlssons.
- Mäkelä, E. (2012). Halt anka utan aktivitet. *Bild i skolan*, (2), (s. 31–32).
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (1. uppl.) Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ochs, E. (1979). *Transcription as Theory* <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/ochs1979.pdf>
- Pedagogiskt program för förskolan*. (1987). Stockholm: Allmänna förl. <http://hdl.handle.net/2077/30947>
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. (2., [rev. and updated] ed.) London: SAGE.
- Pink, S. (2012). *Situated Everyday Life*. London: SAGE.
- Prosser, J. (2007). Visual methods and the visual culture of schools, *Visual Studies*, 22:1. (pp. 13-30), London: Routledge.
- Read, H. (1953). *Konst och personlighet*. Stockholm: Natur och Kultur
- Read, H. (1956). *Uppfostran genom konsten*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Reggio Emilia Institutet (2021). hämtad 4 oktober 2021 från <https://www.reggioemilia.se>
- Rinaldi, C. (1998). The space of childhood. In B. Ceppi & Zini (Ed.), *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children* (pp. 114-120). Reggio Emilia: Reggio Children.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann educational.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Schwall, C. (2005) The *Atelier Environment and Materials*. In: Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Ed.). *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press. (pp. 16–31)
- Sjöstedt Landén, A. (2011). Skapandet av etnografiska rum. Hur tar forskaren plats i fältet? I Gunnemark, K. (red.). *Etnografiska hållplatser. Om metodprocesser och reflexivitet*. (s. 37–55) Lund: Studentlitteratur
- Smidt, S. (2014). *Malaguzzi: grundare av Reggio Emilias förskoleverksamhet*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (1. uppl.) Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig? Barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [Stockholm]: Skolverket.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London: Routledge.
- Vecchi, V. (2014). *Blå cikoriablommor: ateljén i Reggio Emilias pedagogiska verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Wallin, K. (1986). *Om ögat fick makt. Mer om de hundra språken och den skapande*



- pedagogiken i Reggio Emilia*. Stockholm: Liber
- Wallin, K., Mæchel, I. & Barsotti, A. (1981). *Ett barn har hundra språk: om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Wank, A. (2021). *Meningsskapande samtal: en studie om barns meningskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praxis*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wiklund, U. (2009). *När kulturen knackar på skolans dörr*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio.
- Wolcott, H. (2001). Ethnographic Research in Education. In B. Conrad, Haworth, Lattuca (Ed.). ***Expanding Perspectives: Qualitative Research in Higher Education***. Second Edition (pp. 155 -168). Des Moines: ASHE Reader Series.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. (1. uppl.) Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

# Bilagor

## Bilaga 1. Samtycke lärare

Du är utvald som informant för mitt avhandlingsarbete eftersom du arbetar som pedagog med skapande verksamhet på en förskola där det finns en ateljé. Syftet med min avhandling är att studera hur pedagogen i interaktion uppmärksammar barns estetiska lärprocesser och var, hur och när ett lärande sker i en estetisk process. Avsikten är även att undersöka förskolans ateljé ur flera aspekter, bland annat själva rummets historia bakåt i tiden, för att försöka förstå sambandet med den nutida förskoleateljén och dess betydelse idag.

Metoderna i undersökningen kommer att vara etnografiska fältstudier och informella samtal med hjälp av videokamera, stillbildskamera, diktafon och fältanteckningar. I undersökningen följs de forskningsetiska principerna, rekommenderade av Vetenskapsrådet. Det betyder att din medverkan är frivillig. All information som framkommer i undersökningen kommer att behandlas konfidentiellt, såväl som dina kontaktuppgifter, förskolans namn, dess placering och barnens identiteter. Alla fotografier och filmer avidentifieras om de används i det färdiga materialet. Forskningsmaterialet kommer att förvaras på ett sätt så att obehöriga inte kan ta del av det. Du kan när som helst avbryta din medverkan.

Jag godkänner att filmer och fotografier enbart får användas som underlag till avhandlingen

Jag godkänner att filmer och fotografier även får användas i undervisningssyfte

Undersökningen genomförs av Yvonne Lindh, universitetsadjunkt i bildpedagogik vid Högskolan i Gävle. Jag är inskriven som doktorand vid Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten i Vasa, Finland. Undersökningen är mitt avhandlingsarbete inom ämnet pedagogik.

Jag godkänner min medverkan som informant:

..... den...../.....

.....

Namnförtydligande:.....

## Bilaga 2. Samtycke vårdnadshavare

Mitt namn är Yvonne Lindh och jag arbetar på Högskolan i Gävle som universitetsadjunkt i bildpedagogik. Jag är antagen som doktorand vid Åbo Akademi, pedagogiska fakulteten i Vasa, Finland och påbörjade mina studier HT 2010. Syftet med min avhandling är att studera hur pedagogen i interaktion uppmärksammar barns estetiska lärprocesser och var, hur och när ett lärande sker i en estetisk process. Avsikten är även att undersöka förskolans ateljé ur flera aspekter, bland annat själva rummets historia bakåt i tiden, för att försöka förstå sambandet med den nutida förskoleateljén och dess betydelse idag.

Med hjälp av fältstudier och informella samtal vill jag följa pedagogernas arbete med estetiska lärprocesser på er förskola. Jag kommer att använda mig av videokamera, stillbildskamera och fältanteckningar i min undersökning. Identiteterna på de barn och pedagoger som deltar i aktiviteterna är skyddade. Förskolan är avidentifierad, inte ens namnet på staden och området nämns. All information som framkommer i undersökningen kommer att behandlas konfidentiellt. Alla fotografier och filmer avidentifieras om de används i det färdiga materialet. Forskningsmaterialet kommer att förvaras på ett sätt så att obehöriga inte kan ta del av det.

Jag tillåter att mitt barn får vara med på fotografier och filmer som används enbart som underlag för avhandlingen

Jag tillåter att mitt barn får vara med på fotografier och filmer som tillåts visas i undervisning

..... den .....

..... Vårdnadshavare 1: .....

Mitt barns namn. Namnförtydligande:.....

Vårdnadshavare 2: .....

Namnförtydligande:.....

Lämnas till förskolan. Ni får gärna höra av er om ni undrar över något.

Yvonne Lindh

Universitetsadjunkt i Bildpedagogik

Avd för Utbildningsvetenskap

Akademien för Utbildning och ekonomi

Högskolan i Gävle

80176 Gävle

Arbetstelefon: XXXXXXXXXX, mobil: XXXXXXXXXX, e-post: XXXXXXXXXX

Yvonne Lindh

## Förskoleateljén som plats och som arena för estetiska lärprocesser

I estetiska lärprocesser finns möjlighet till varierade sätt att uttrycka sig på. Där erbjuds alternativa kommunikationsmöjligheter, där de många språken som arbetet i ateljén kan generera, också kan ge möjlighet till kommunikation utöver det talade eller skrivna ordet. Titeln på avhandlingen, *Förskoleateljén som plats och som arena för estetiska lärprocesser*, belyser ateljén som ett fysiskt rum, en särskild plats, men även som en arena där många händelser tar plats, där flertalet möjligheter till skapande arbete finns.

Avsikten med avhandlingen är att belysa hur estetiska lärprocesser iscensätts i det skapande arbetet i den svenska förskoleateljén. Fokus består av tre delar: hur lärare introducerar och iscensätter estetiska lärprocesser genom materialval och uppgifter, hur barnens arbeten och strategier svarar mot lärarens intentioner samt om rummets utformning och innehåll har betydelse som stöd för det skapande arbete som undersöks. Centrala begrepp som utforskas är: förskoleateljé, estetiska lärprocesser, maktförhållanden, språk och barnperspektiv. Undersökningen sker i sju ateljéer förlagda på fem förskolor med hjälp av etnografiska fältstudier.

Resultaten visar att så gott som alla lärarna i studien antar ett lyssnande barnperspektiv vid de flesta tillfällena och ger barnen möjlighet till skapande arbete. Vid planerade aktiviteter tillämpar lärarna alltifrån påtaglig styrning till friare guidning. De fyra lärandebegreppen i estetisk verksamhet, lärande *om*, *i*, *med* och *genom* konsten, identifieras i barnens arbeten med skilda resultat. Kommunikation och kontroll kan spåras i alla ateljéer där aktiviteter iscensätts av lärare. Tillgängligheten till material för barnen varierar beroende på lärarens kontroll och relationen mellan barnen och rummen varierar beroende på vilken tillgång barnen har till rummen. Detta visar hur synen på det kompetenta barnet både varierar och saknas i lärarnas förhållningssätt. Slutsatser är att när material, verktyg eller iscensatta uppgifter blir för svåra för barnen att hantera skapar det hinder för barnens möjlighet till kreativt utforskande i estetiska lärprocesser, men när lärarna samverkar med barnen och släpper den övervakande rollen sker ett kreativt skapande på barnens villkor.