

# ATELJERISTORS FÖRHÅLLNINGSSÄTT TILL BARNES BILDSKAPANDE

- INSPIRATION FRÅN REGGIO EMILIAS PEDAGOGISKA FILOSOFI  
I SVENSK FÖRSKOLEKONTEXT

Kandidat  
Examensarbetet i lärarprogrammet

Johanna Wickman  
Cecilia Altergård

2012

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK, HÖGSKOLAN I BORÅS



HÖGSKOLAN I BORÅS  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

**Arbetets art:** Lärarprogrammet, inriktning mot förskola och förskoleklass  
210 högskolepoäng.  
Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet II”, 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

**Utgivningsår:** 2012

**Svensk titel:** Ateljeristors förhållningssätt till barns bildskapande  
- Inspiration från Reggio Emilias pedagogiska filosofi i svensk förskolekontext.

**Engelsk titel:** Ateljeristas approach to childrens art  
- Inspiration from Reggio Emilia educational philosophy in Swedish preschool context.

**Nyckelord:** Ateljerista, ateljeristans roll, Reggio Emilia, estetiska lärprocesser, barns bildskapande.

**Författare:** Cecilia Altergård och Johanna Wickman

**Handledare:** Marie Bendroth Karlsson

**Examinator:** Susanne Björkdahl Ordell

## **Bakgrund**

Vi har valt att belysa bildpedagogikens framväxt i Sverige och ge en överblick av viktiga föregångsgestalter och deras pedagogiska synsätt. Reggio Emilias pedagogiska filosofi presenteras, där idén om att använda en ateljerista i den pedagogiska verksamheten startade. Några av Loris Malaguzzis tankegångar kommer även synliggöras. Vidare belyser vi hur Reggio Emilias pedagogiska filosofi kom till Sverige, estetiska lärprocesser och läroplaner. Vår teoretiska utgångspunkt är Vygotskijs sociokulturella teori.

## **Syfte**

Denna undersökning har gjorts i syfte att få en ökad förståelse för några ateljeristors förhållningssätt till barns bildskapande.

## **Metod**

Vår studie har en hermaneutisk ansats. Vi har valt att använda oss av kvalitativ strukturerad intervju för att få inblick om hur verksam ateljerista och blivande ateljeristor tänker om sin yrkesroll.

## **Resultat**

Informanterna upplever att de blivit tryggare och friare i sin yrkesroll genom sin ateljeristautbildning. De framhåller vikten av de estetiska uttryckssätten och att barnens ”hundra språk” stimuleras. Processen ses som central och ateljeristorna vill ge barn frihet inom ramarna i deras bildskapande. Barnen ska få möjlighet att arbeta med olika tekniker och material, utforska och nyttja närmiljön i lärandet. Informanterna arbetar gärna projektinriktat med mindre grupper, utifrån barnens idéer och intressen.

# Innehåll

INLEDNING.....	4-5
SYFTE .....	5
Frågeställningar:.....	5
BAKGRUND .....	5
Bildpedagogikens framväxt i Sverige .....	5-6
Reggio Emilias pedagogiska filosofi.....	6-7
Ateljeristan .....	7
De hundra språken .....	7-8
Arbetsätt .....	9
Demokrati.....	10
Pedagogisk dokumentation .....	10
Det kompetenta barnet .....	10
Miljö.....	10-11
Reggio Emilia i Sverige .....	11
Estetiska lärprocesser.....	11-12
Läroplanerna.....	12-13
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT .....	13
Vygotskijs sociokulturella perspektiv .....	
METOD.....	13
Kvalitativ intervju.....	14
Urval.....	14
Genomförande.....	14-15
Forskningsetik.....	15
Samtyckeskravet.....	15
Konfidentialitetskravet.....	15
Nyttjandekravet.....	15
Tillförlitlighet och giltighet.....	15
Analys och bearbetning.....	15-16
RESULTAT OCH DISKUSSION.....	16
Ateljeristautbildning och yrkesroll.....	16-17
Ateljeristakursernas upplägg.....	17
Personligt intresse.....	17
Arbetsuppgift och bakgrund.....	17-18

Arbetsmiljö.....	18
Tolkning.....	18-19
Förhållningssätt till barns skapande kopplat till Malaguzzis tankegångar.....	20
Pedagogiskt ledarskap.....	20
Det kompetenta barnet.....	20-21
Utmaning.....	21
Malaguzzis tankegångar.....	21-23
Tolkning.....	23-25
Arbetsätt.....	25-26
Dokumentation.....	26-27
Projekt.....	27-28
Tolkning.....	28-30
Sammanfattande resultatdiskussion.....	30-31
Metoddiskussion.....	31
Didaktiska konsekvenser.....	31-32
Vidare forskning.....	32
Tack.....	32
Referenser.....	33-35
Bilaga 1 informationsbrev.....	36
Bilaga 2 intervjufrågor.....	37

## Inledning

Enligt Englund (2004, ss. 141-142) innefattar skapande att ha tillit att ”ge sig ut” i det vi inte känner till, vilket är tryggare när man uttrycker sig i bild än i verkliga livet. Förmågan att kunna se olika möjliga vägar stimuleras när kreativiteten stärks. Kreativiteten är nära förbunden med leken där utforskande och testande sker med koppling till personliga erfarenheter. Vid skapande situationer kan upplevelser av att gå in i det kreativa bidra till att känslan av ”flow” uppstår, vilket är ett väldigt lustfyllt tillstånd. Detta med förutsättning att individen utmanas men samtidigt inte får för avancerade uppgifter.

Vecchi redogör för att många forskare idag ifrågasätter varför olika uttrycksformer eller ”språk” skiljs åt från det kognitiva. Vecchi hänvisar till Thauts (professor i neurovetenskap och musik) teori om att konstformerna är viktiga i utvecklingen av det kognitiva (Thaut 2009 se Vecchi 2010, s. 12). Vecchi ställer frågan vad som sker om vi negligerar de övriga språken och endast värdesätter läsning och skrivning (Vecchi 2010, s. 19). Vecchi är kritisk till en stor del av dagens lärarutbildningar och menar att lärare inte förbereds, eller får tillräcklig insikt i de estetiska uttrycksformernas kraft. Vecchi menar att barn då inte får möjlighet att utveckla hela sin potential.

Reggio Emilia filosofin kan beskrivas som postmodern och med det menas att pedagogiken skiljer sig från traditionell undervisning som grundar sig på utvecklingsstadier och förutbestämda resultat (Dahlberg et al. 2007 se Vecchi 2010, s.16). Detta kopplar vi till dagens skoldebatt och är kritiska mot tanken om att barn skulle lära sig mer genom att få betyg tidigare och där allt ska mätas.

Tanken om att ett barn har ”hundra språk men berövas nittionio” var utgångspunkten i italienaren Loris Malaguzzis holistiska filosofi, där bland annat förnuft och känsla samverkar. Han brann för att barn ska få utforska med alla sina sinnen genom olika estetiska uttryckssätt (Wallin 1981, ss. 13-14 ). Detta utvecklades så småningom till Reggio Emilias pedagogiska filosofi där idén om att använda sig av en ateljerista växte fram. Dennes huvuduppgift skulle vara att stimulera barnens olika språk med estetiska uttrycksformer genom ämnesintegrerat och projektinriktat arbetssätt. Idag finns rollen som ateljerista även i den svenska förskolan.

Denna undersökning ger läsaren inblick i hur några ateljeristor förhåller sig till barn och bildskapande. Vår intention är att väcka intresse och mana till eftertanke hos läsaren. Eftersom ateljeristans roll enligt oss är betydelsefull för barns estetiska läroprocesser anser vi det viktigt att synliggöra. Vi är båda engagerade i olika konstnärliga uttrycksformer och efter att ha gått en specialiseringskurs i bild på Högskolan i Borås, har vi fått ett ökat intresse för ämnesområdet som sådant kopplat till barn i förskoleverksamheten. Under vår specialiseringstermin kom vi i kontakt med pedagoger som även utbildat sig till ateljerista<sup>1</sup> och vi blev nyfikna på att ta reda på mer kring vad rollen innebär. Vi ville undersöka ateljeristors syn på barns bildskapande för att själva få inspiration och nya perspektiv. Vi valde att intervjua svenska pedagoger eller konstnärer som vidareutbildat sig/befinner sig under utbildning, till ateljerista.

## Syfte

Vårt syfte är att undersöka hur blivande/verksamma ateljeristor resonerar kring estetiska läroprocesser, i synnerhet bildskapande. Vi vill även ta reda på vad ateljeristautbildningarna har betytt i kunskaper och inspiration för våra informanter.

## Frågeställningar:

- Vad har utbildningen till ateljerista inneburit för informanternas yrkesroller?
- Vilket förhållningssätt har ateljeristorna/ blivande ateljeristor till barns bildskapande?
- Vilka arbetssätt kopplat till barns bildskapande väljer informanterna?

## Bakgrund

### *Bildpedagogikens framväxt i Sverige*

Eftersom synen på bildundervisning har sett väldigt olika ut under historiens gång har vi valt att först ge en överblick kring viktiga föregångsgestalter och deras pedagogiska synsätt. Bendroth Karlsson (1998, ss. 11-32) redogör för den historiska bakgrunden av bilddidaktik i Sverige: fram till 1930-talet var Frøbels pedagogik dominerande. Barnen fick lekgåvor och ritade efter lärarinnan med bara en färg åt gången. Det skulle vara detaljerat, med lite utrymme för det personliga uttrycket. Dewey (1859-1952) stod för den progressiva pedagogiken (inspirerad av Rousseau). Barnets naturliga anlag skulle lyftas fram och ”learning by doing” är ett begrepp Dewey blivit känd för. Det sociala samspelet var av stor vikt och även barnets egen erfarenhetsvärld. Barnet skulle få erfarenhet genom experiment

---

<sup>1</sup> I Sverige finns sedan år 2000 fortbildningskurser för pedagoger och konstnärer som vill vidareutbilda sig till ateljerista. Reggio Emilia Institutet i Stockholm startade kurser för konstnärer och fristående kurser till ateljerista finns på högskolor och universitet: Malmö, Gävle, Göteborg, Borås/Varberg.

och inspirerande processer, inte passivt betraktande. I Sverige växte kritiken fram mot Fröbeltraditionen där Alva Myrdal och Elsa Köhler var drivande. Enligt dem borde barnen få skapa fritt utan mallar.

På 20- till 30-talet utvecklades barnpsykologisk forskning samtidigt som konstpedagogiken och modernismen växte fram, vilket kom att avspegla sig i synen på barns bildskapande. Richard Rothe ville se frihet från avbildning och att barnen borde få måla utifrån personliga förutsättningar men menade att barnet inte skulle behöva arbeta utanför sitt utvecklingsstadium, enligt utvecklingspsykologin. Hearbert Read kritiserade att intellektet sattes främst på bekostnad av emotionella och personlighetsutvecklande sidor. Reads företrädare i Sverige var Marita Lindgren Fridell, Carlo Derkert och Jan Thomaeus. Thomaeus såg bilden som ett språk och kommunikationsmedel och framhöll den terapeutiska effekten av bildskapande. Levande Verkstad i Sverige, med rötter i Bauhausmetodik, har ett holistiskt förhållningssätt, hela människan sätts i fokus. Under 70-talet var samhällskritiken stark, vilket även avspeglade sig inom bildpedagogiken. Den massmediala bilden blev nu central i bildundervisningen i skolan och inte enbart den traditionella konstbilden. På 80-talet nådde de första influenserna från Reggio Emiliafilosofin Sverige (Bendroth Karlsson 1998, ss. 11-32). Vad dessa influenser kom att innebära redogörs för längre fram.

Även Weissenrieder (2008, ss. 66-70) skriver om olika bildteorier, bland annat psykodynamisk, kognitiv, perceptuell och sociokulturell bildteori. Den psykodynamiska bildteorin går i korthet ut på att barnens målningar ger uttryck för hur de mår psykiskt. Bildspråket gestaltar känsloläget. Den kognitiva bildteorin utgår från Piagets stadieteorier, där barnets utveckling i bild kommer stegvis. Utifrån detta synsätt inverkar inte stimulans på barnet eftersom utvecklingen är biologiskt bestämd. Den perceptuella bildteorin innebär att barnet ger uttryck för sina erfarenheter och skapar det de ser. Pedagogen utmanar här genom att låta barnet öva sig i sitt seende. Den sociokulturella bildteorin går ut på att barn lär av sin omgivning i ett samspel med andra människor (Bendroth Karlsson 1998, ss. 11-32).

## ***Reggio Emilias pedagogiska filosofi***

Eftersom vi har valt att intervjua ateljéristor och förskollärare/pedagoger som fortbildar sig till ateljéristor, så vill vi lyfta fram historiken kring Reggio Emiliafilosofin, där idén om att använda en ateljérista i förskolans pedagogiska verksamhet startade.

Efter andra världskrigets slut uppstod en stark motståndsrörelse för att förhindra att fascistiska strömningar skulle återkomma. I det fattiga distriktet Reggio Emilia i norra Italien växte idén om en ny pedagogisk filosofi, där initiativtagaren var visionären Loris Malaguzzi, folkskollärare i botten. Grunden till Reggio Emilias pedagogiska filosofi byggdes upp utifrån skilda pedagogiska, filosofiska och politiska tankeströmningar. Malaguzzi influerades av allt ifrån Maria Montessori, Vygotskij, Freinet till Marx idéer (Brolin och Emriksson 2005, s. 14).

När Malaguzzi startade med uppbyggnaden av barnomsorgen blev familjerna till barnen centrala i processen (Lind, 2010 s. 149). Malaguzzi lade stor vikt på diskussion och regelbunden reflektion som främjade verksamheten. Kvinnorna var drivande och upprinnelsen till att pedagogiken startade, de fick mer att säga till om och kunde därmed också vara med att påverka samhällsstrukturen. 1963 kom verksamheten att drivas kommunalt och pedagogikens framväxt och uppbyggnad satte fart. Nya erfarenheter berikade Malaguzzis och pedagogernas sätt att se på pedagogik och de fick därmed nya idéer och infallsvinklar som kom att utveckla deras kunskaper kring pedagogik. Loris Malaguzzi ville förkovra sig och reste runt

tillsammans med andra pedagoger för att vidga sina vyer. Under resorna lades mycket vikt vid gruppdiskussioner som hade stor betydelse för deras förhållningssätt till den nya pedagogiken. Loris Malaguzzi tog med sig barnen till den närbelägna miljön för att utforska och skapa samt visa omgivningen hur man kan undervisa barn i bildskapande (Barsotti, 2011 s. 106). Malaguzzi influerades av Vygotskijs tankegångar om barns erfarenhetsvärld kopplat till fantasi:

Det är nödvändigt att vidga barnets erfarenheter om vi vill skapa en tillräckligt stadig grund för dess skapande verksamhet. Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetsmoment det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar. (Vygotskij 1930/2006 s. 20)

Malaguzzi ville följa barnens tankar och idéer. Detta framkommer i många av hans egna uttalanden: ” Det var barnen som lärde mig vad jag kunde lära dem och det skulle jag säga är den väg man bör gå. Det är en väg som jag har följt under lång tid och som jag varit trogen också efteråt, också idag- med detta tidsavstånd”(Malaguzzi i Barzotti, 2011 s. 106).

## **Ateljeristan**

Vea Vecchi (2006, ss. 15-23), den första ateljeristan i Italien, förklarar att en ateljerista i de flesta fall har en utbildning inom något konstnärligt område och kommer med nya infallsvinklar i samarbete med övrig personal i arbetslaget. Hon menar också att en ateljerista ska skapa möjlighet för barn att: utforska och hitta ett individuellt uttryckssätt. Vidare är det viktigt att barnen får pröva på olika arbetssätt. Vea Vecchi belyser vilket tillvägagångssätt man ofta använder sig av för att tolka och lyssna in barnen: ” För oss har observation och dokumentation blivit de instrument vi använder oss av för att försöka lyssna på barnen och förstå lärandeprocesserna ” (Vecchi 2006, s. 9). Theorell (se Colliander et al 2010 ss. 218, 219, 222) påpekar att när ateljeristan vill göra ett barn mer medvetet om olika perspektiv kan man till exempel utforska en staty ur olika synvinklar. Man kan ta kort på ett konstverk, rita/måla av, skapa med lera i grupp/individuellt, dramatisera genom att föreställa statyn eller skriva en låt om den. En ateljerista inspirerar barnet att utforska sin omvärld. Ateljeristan kan fungera som ett bollplank för barnets estetiska läroprocess. En viktig del i yrkesrollen är att arbeta projektinriktat, då man utgår ifrån barnets egna intressen, tankar och idéer. Man kan utmana barnet genom olika frågeställningar om miljö och kultur. Enligt Häikiö (2007, s. 275) är ateljeristans uppgift att vara den som utmanar och ger bekräftelse till barnet, samtidigt som hon agerar medupptäckare, observerar och är den som har kunskaperna inom konst kopplat till barns skapandeprocess.

## **De hundra språken**

Enligt Jonstoj och Tolgraven (2007, ss. 24-29) innebär ”De hundra språken” alla de olika uttryckssätt man inom Reggio Emilia menar att alla människor har inom sig, som bildskapande, berättande, musikaliska, rörelse och skulpterande osv. Den pedagogiska utmaningen blir att stimulera dessa olika språk.

Enligt Dahlberg och Göthson (2005, ss. 72-73) menade Malaguzzi att förmågan att förundras är något grundläggande i arbetet med barn. Att förundra sig visar att pedagoger har en öppenhet för att ta vara på det värdefulla och originella i varje barn, samt att se att den enskilda individen har mycket att tillföra. Vidare förespråkade Malaguzzi barnens rättighet till skapande och uppbyggnad av sin egen kunskap om sin tillvaro. Viktigt i sammanhanget är

interaktionen mellan barn/den vuxna och barnet, samtidigt som den stimulerande miljön är avgörande för barns möjlighet att uttrycka de hundra språken. Detta synsätt blev en revolt mot rådande strukturer och dåtidens undervisning. Utifrån sin övertygelse om att alla barn är förmögna och har dessa hundra språk inneboende, skrev Malaguzzi den berömda dikten:

Ett barn  
är gjort av hundra

Barnet har hundra språk  
hundra händer  
hundra tankar  
hundra sätt att tänka  
att leka och att tala på  
hundra alltid hundra  
sätt att lyssna  
att förundra att tycka om  
hundra lustar  
att sjunga och förstå  
hundra världar  
att uppfinna  
hundra världar  
att drömma fram

Ett barn har hundra språk  
(och därtill hundra hundra hundra)  
men berövas nittionio.  
Skolan och kulturen  
skiljer huvudet från kroppen.

Man ber barn;  
att tänka utan händer  
att handla utan huvud  
att lyssna men inte tala  
att begripa utan glädjen i  
att hänföras och överraskas  
annat än till påsk och jul.

Man ber dem:  
att bara upptäcka  
den värld som redan finns och  
av alla hundra  
berövar man dem nittionio

Man säger dem:  
att leken och arbetet  
det verkliga och det inbillade  
vetenskapen och fantasin  
himlen och jorden  
förnuftet och drömmarna  
är företeelser  
som inte hänger ihop

Man säger dem:  
att det inte finns hundra  
Men barnet säger:  
Tvärtom, det är hundra som finns

Loris Malaguzzi (Jonstoj och Tolgraven 2001, s. 53)



## Arbetsätt

Vygotskijs teorier översattes tidigt till italienska och hans syn på barns lärande och kreativitet har inspirerat Reggio Emiliias filosofi. Vygotskij (1930/2006, ss. 97-99) menade att det är viktigt att barnet lär sig hantera olika arbetsmaterial för att på så sätt kunna uttrycka sig konstnärligt. Han förespråkade tillvägagångssätt som kan utveckla barns konstmässiga fallenhet: tillverka, slöjda, undersöka och måla. Vygotskij var kritisk till den sedvanliga kunskapsförmedlingen där barnet distanseras från det friare, praktiska och tekniska skapandet. Han belyste vikten av att ge yngre barn möjlighet att t.ex. konstruera och modellera, där individens fantasifullhet får utlopp. I 30-talets sovjetiska skola var naturligtvis synen på barns kreativitet och estetiska uttryckssätt vitt skilt från Vygotskijs radikala tankar. I citatet nedan innebär *konstens område* dåtidens utbildning (ritande/målning) och inte det bredare tekniskt/konstruerande utforskandet: ”Tyvärr är det så att den traditionella undervisningen hållit barnen på långt avstånd från arbetet, och nästan enbart tillåtit dem att visa och utveckla sin skapande förmåga inom konstens område.” (Vygotskij 1930/2006, s. 99). Inom Reggio Emiliias pedagogiska filosofi används olika arbetsätt parallellt, kopplat till skapande i bild. Känslomässiga uttryck och tankar bearbetas vid friare metoder med anknytning till konstpsykologin, enligt emancipatorisk tradition. Utbildning används samtidigt, vilket kan kopplas till mimetiska ideal. Författaren lyfter även gränsöverskridande sätt att arbeta där olika ämnesområden bildar en helhet, t.ex. där leken, de konstnärliga uttryckssätten, det relationella och kommunikativa men även matematik och språk integreras (Häikiö 2007, s. 275).

Vecchi (2010, s. 10) menar att ateljéristan har en central roll i projektarbeten. Hon beskriver att meningen med att arbeta i projekt bl.a. är att söka en djupare förståelse för olika områden. Vecchi hävdar att ateljéristan, tillsammans med pedagoger, ska göra analyser utifrån arbetsprocessen med barnen, för att komma vidare i ett projekt. Rinaldi (se Vecchi, 2010, s. 10) belyser hur projekt ofta utvecklas åt olika håll, där ingen kan förutse resultatet och där det oförutsägbara i barnens undersökande kräver inkännande vuxna. Enligt Jonstoj och Tolgraven (2007, ss. 24-29) är projektarbetet där barnen får utforska, upptäcka och pröva sina egna hypoteser en av Reggio Emiliafilosofins byggstenar. Reflektion och analys är avgörande för det pedagogiska arbetet. Pedagogens roll är att ständigt befinna sig i en process av lärande, dels kopplat till barnen och sin egen roll, dels till ämnesområden där nya faktakunskaper behövs, till exempel i ett projekt. Det centrala inom Reggio Emiliafilosofin är att barnen ses som kompetenta, kommunicerande subjekt. Från det att barnet föds anses det vara rikt i bemärkelsen att barnet hela tiden söker mening, vill växa och undersöka sin omgivning. Vidare menar Vecchi (se Colliander et al 2010, s. 50) att nyskapande innebär olika tankegångar och perspektiv. Taguchi (2010, se Colliander et al. 2010, s. 13) menar att utifrån Reggio Emiliias pedagogiska filosofi är barnet själv medskapare till sitt kunnande och egen kultur, i interaktion med andra, som i sin tur kan bidra till ett ökat självförtroende. Man kan utmana barnet genom olika frågeställningar om miljö och kultur. Taguchi (2009, s. 130) beskriver att grupparbete är ett sätt för barn att utbyta tankar, upplevelser och hjälpa varandra att lösa problem.

## Demokrati

Åberg och Taguchi (2005, s. 5) framhåller vikten av barns delaktighet och lyssnandet på barnen i förskolan. Den demokratiska aspekten är en av Reggio Emiliafilosofins grundpelare. Rinaldi (2006, ss. 40-43) menar att demokratin och barnens inflytande hänger ihop. Ett barns aktiva deltagande i samhället kan stärkas genom den pedagogiska verksamheten. Enligt Barsotti (1997, ss. 14-15) betyder barnens familjer mycket i samspel med den pedagogiska verksamheten. Föräldrarna deltar tillsammans med personalen och andra i närmiljön i olika råd, där man planerar och diskuterar aktuella frågor kopplat till förskolorna i Reggio Emilia. Därmed är dialog en central del av demokratin.

## Pedagogisk dokumentation

Enligt Lenz Tauguchi (2009, s. 17, 18, 20, 21, 129) så är det pedagogisk dokumentation när arbetslaget diskuterar kring barnens funderingar. Pedagogerna funderar med hänsyn till barnens idéer hur man kan arbeta vidare. Dokumentation kan bidra till att barnen får möjlighet att berätta om sina upplevelser med utgångspunkt ifrån foton eller egna teckningar.

En viss kritik finns gällande dokumentationsarbetet i Reggio Emilias förskolor, vilket har en central del inom den pedagogiska filosofin. Konsekvensen av att mycket tid läggs på att dokumentera och att göra snygga framställningar i bild och text, kan ske på bekostnad av tid i barngruppen, menar kritiker. Företrädarna hävdar att det finns fördelar pedagogiskt att arbeta fördjupat med dokumentationen, exempelvis att den synliggör utvecklingen i arbetet och ger möjlighet för pedagogerna att reflektera kring verksamhetens innehåll. Vidare bidrar dokumentationen till att förmedla barnens arbete till föräldrarna. För barnens del blir tillbakablickar på dokumentationen en del i deras identitetsskapande då de knyter an till vad de varit med om och kan samtala om detta efteråt (Häikiö 2007, s. 58-59). I Reggio Emilia finns en tydlig intention att sprida idéerna och inta en extrovert hållning i det pedagogiska arbetet. Att verksamheter ofta uppvisas i media har ifrågasatts. Pedagoger i Reggio Emilia har svarat med att detta bidrar till att göra verksamheten synlig och att visa att den är professionellt utformad (Häikiö 2007, s. 58-59).

## Det kompetenta barnet

Jonstoj och Tolgraven (2001, ss. 24-25) menar att ”det kompetenta barnet”, som blivit starkt förknippat med Reggio Emilias filosofi, innebär att varje barn har en genuin vilja att skapa meningsfullt lärande och söker aktivt interaktion med andra barn, för att lära och växa gemensamt. Barsotti (2005, s. 62, i Grut) påpekar att innebörden av begreppet kompetens är större än enbart tanken om att barn har vissa förmågor. Så här beskriver hon den mycket positiva barnsynen:

Ett barn - en stark, optimistisk syn på barnet – ett barn som föds med många resurser och som föds med en fantastisk potential som kanske inte upphört att förvåna oss. Ett barn med en egen kapacitet att bygga upp sina tankar, sina idéer, sina frågor och sina försök till svar. Ett barn med mycket hög förmåga att samtala med den vuxne, med förmåga att observera tingen och att rekonstruera dem i sin helhet. Ett begåvat barn som behövde en begåvad pedagog (Malaguzzi september 1993, Barsotti, 2011).

## Miljö

Häikiö (2007, ss. 67-71) betonar vikten av att miljön i en förskoleverksamhet bjuder in till kreativt och lustfyllt skapande. Enligt Reggio Emilias pedagogiska filosofi ses miljön som den

tredje pedagogen, som ska vara fantasifullt utformad och skapa möjligheter till kommunikation mellan barnen. Lind (2010, ss. 150-151) lyfter fram några av de viktigaste grunderna för en positiv miljö. Vikten av att flera sinnen får stimulans framhålls. Förskolemiljön ska ge utrymme för både gemensamt och individuellt lärande där barnen får utforska och laborera. Genom barnens alster, olika material och färger i lokalerna blir barnens lärprocesser tydliga. Byggnadens och rummets utformning bidrar till att förstärka dessa. Samverkan med kommunen/staden, barnen, pedagogerna och vårdnadshavarna ses även som viktiga aspekter.

## ***Reggio Emilia i Sverige***

Närmare 100 000 personer såg utställningen om Reggio Emiliafilosofin på Moderna Museet i Stockholm 1981 (Brulin & Emriksson 2005, s. 24). Malaguzzi insåg att folk tolkade utställning som att det var konstundervisning pedagogiken handlade om. Därför ordnades det 1986 en ny utställning för att belysa att det centrala är det processinriktade arbetet och inte det färdiga resultatet. För 25 år sedan arrangerades de första internationella resorna till Reggio Emilia för intresserade. Sedan dess har 1000-tals pedagoger från Sverige besökt distriktet ( Barsotti 2012, ss. 19-20). Enligt Dahlberg och Göthson (2005, s. 75) har resor till Reggio Emilia många gånger avslutats med ord om att pedagogerna nu har inspirerats, men att de sedan ska lämna dessa lärdomar, för att göra det till sitt eget i sin kontext.

1989 reste Gunilla Dahlberg tillsammans med medlemmar från AREA- gruppen till förskolor i Reggio Emilia för att samverka och fördjupa sig i filosofin. Dahlberg och hennes medarbetare inspirerades av filosofin och under 2000-talet startade de en ettårig utbildning ”Utforskandets pedagogik”. Diskursen från utbildningen blev sedan en del av lärarutbildningen. AREA-gruppen startade även upp Reggio Emilia institutet (Colliander et al, 2010, s. 15).

## ***Estetiska lärprocesser***

En av ateljeristans uppgift är att ha god kännedom om det estetiska kunskapsområdet och att kunna utmana och inspirera inom estetiska lärprocesser. Vecchi (2006, ss. 9-12) belyser ”estetik” som en mycket viktig del i förhållandet till barns estetiska läroprocesser. Hon menar att hennes egen grundsyn går emot det sedvanliga sättet att tänka. En ateljerista arbetar emellan rationalitet och fantasi. Hon menar samtidigt att ateljeristan med hjälp av estetik förenar fantasi och rationalitet genom ämnesintegrerat förhållningssätt till barnets estetiska lärprocess: ”Jag tror att estetiken förbinder, den skiljer inte olika kategorier åt” (Vecchi 2006, s. 10).

Lindstöm (2012, ss. 168-170) redogör för olika aspekter av estetiska lärprocesser. Konvergent lärande innebär att resultatet man strävar efter redan är bestämt innan. Det kan gälla att lära sig en specifik teknik, t.ex. penselföring. Divergent lärande handlar om att skapa något nytt genom att sammankoppla och använda sig av det man redan kan. Det centrala för mediespecifikt lärande är att personen ska kunna uttrycka sig konstnärligt som hon/han vill. För att ha den möjligheten måste individen ha en viss kunskap om t.ex. skilda material för att ha alternativ vid valet av det som passar bäst. Vid medieneutralt lärande är syftet att lära sig någonting inom andra ämnesområden, med hjälp av, eller genom, det konstnärliga. Enligt Lindstöm har den gängse undervisningen kopplat till estetik antingen utgått från att lära sig om t.ex. bildhistorik, eller där barnet ska lära sig *i* ett särskilt ämne, exempelvis spela ett instrument. Att däremot använda sig av lärande *genom* eller *med* estetiska uttrycksätt, menar

Lindstöm, kan bidra till en djupare förståelse inom ett visst område. Genom det konstnärliga skapandet finns möjlighet till att göra ämnet mer organiskt vilket kan leda till att lärprocessen går lättare.

Loris Malaguzzi inspirerades av Vygotskijs syn på barn och skapande. Följande citat belyser Vygotskijs uppfattning om bild kopplat till känsla:

”Precis på samma sätt som människorna för länge sedan lärde sig att via yttre uttryck gestalta sina inre tillstånd, tjänar också fantasins bilder som ett inre uttryck för våra känslor/.../ Fantasins bilder ger också ett inre språk åt vår känsla”(Vygotskij 1930/2006, s. 23).

Vygotskij betonar att barnet värdesätter processen framför resultatet: ”Barnet befinner sig hela tiden i en omedelbar och reell rörelse. Det skapar en reell handling. Det intresserar sig främst för handlingens process, och inte för resultatet”(Vygotskij 1930/2006, s. 94).

Ateljeristan Veà Vecchi har en förkärlek för metaforer, vilket märks i hennes bok *Art and Creativity in Reggio Emilia*. Vecchi använder uttryck som ”magiskt” i sina beskrivningar, vilket kan ses som främmande inom västerländsk forskning. Men hennes levande ordval representerar hennes syn på vikten av så kallade ”poetiska språk”, vilket innefattar alla estetiska uttryckssätt(Dahlberg & Moss se Vecchi 2010, ss. 16-20). Vecchi (2010, ss. 15-23 ) ifrågasätter starkt det traditionella skolsystemet där de övriga ”språken” försummas och enbart läsning och skrivning värdesätts. Alla de andra uttryckssätten har en betydande roll för varje individ, både vad gäller livet i stort och inte minst för lärandet. Vecchi menar att en av ateljeristans roller just är att stimulera barns skapande och möjliggöra tillgången till det estetiska, inte att förmedla speciella färdigheter eller få barn att göra fina saker där slutresultatet är givet. Vidare ska ateljeristan stötta samspelet mellan fantasifullhet, logik, det uttrycksfulla och det kognitiva. Ateljeristan har även i uppgift att vara drivande i det gränsöverskridande mellan ämnen vi kan härleda till arkitektur, konst och design. Enligt Vecchi får gärna ateljeristan provocera, samtidigt som hon samordnar lärarna vid exempelvis projekt och är lyhörd för aktuella frågor. Vecchi framhåller det visuella språket och därför är det relevant att koppla detta till begreppet visuella kulturer som idag har fått stor spridning. Sparrman (2006, ss. 23, 37) belyser begreppet visuell kultur vilket innebär att se och tolka sin visuella omgivning för att försöka få mening i sin vardag. En lärandeprocess sker i ett sociokulturellt perspektiv när barn granskar varandra, sig själva och föremål i sin omgivning. När barn målar och analyserar varandras konstverk stärks olika ”språk” och identitetsutvecklingen hos barnet. Enligt Hansson (1994, s. 21) får barn möjlighet att uttrycka sitt inre och det emotionella genom bildskapande.

## **Läroplanerna**

Gunilla Dahlberg har varit med och skrivit den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö 98/2010. Hennes engagemang för Reggio Emilias pedagogiska filosofi avspeglar sig i styrdokumentet på många vis. Samtidigt är läroplanens strävansmål en produkt av den svenska förskoletraditionen. Enligt Läroplanen för förskola och förskoleklass Lpfö 98, reviderad (2010, ss. 9-12) ska barnen få testa på olika estetiska uttryckssätt och arbetssätt, få kännedom om olika bildmaterial samt hur dessa används. Barnen ska utifrån sin individuella kapacitet få reflektera kring sitt eget och sina kamraters sätt att uttrycka sig genom estetiska områden. Barnen ska få möjlighet att vidga sina vyer och upptäcka närliggande kulturella områden. Det är även viktigt att barnen får chans att tänka om och tänka nytt för att främja sin egen utveckling. Enligt läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11 (2011, ss. 20-21) ska eleven genom olika estetiska tillvägagångssätt få främja sitt estetiska uttryckssätt med olika konstnärliga verktyg och arbetsmetoder. Vi vill avrunda vår bakgrund med Artikel 13 i FN:s barnkonvention. Barnet ska muntligt och konstnärligt få uttrycka sina åsikter, tankar och idéer :

Barnet ska ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer” (FN:s barnkonvention Artikel 13)

## **Teoretisk utgångspunkt**

Vi har valt den sociokulturella teorin eftersom den går att koppla till vår undersökning. Loris Malaguzzi inspirerades starkt av Vygotskijs teorier. Malaguzzi grundade Reggio Emiliaskolan pedagogiska filosofi och så småningom väcktes idén om att använda en atelier i den pedagogiska verksamheten. Atelieristerna arbetar mycket med projektarbeten där en av grundpelarna är interaktion (barn-barn och barn-pedagog). Atelieristerna arbetar efter ett helhetsperspektiv där logiskt tänkande och praktiskt handlande integreras med varandra. Vidare kan atelieristens roll kopplas till teorin om den närmaste utvecklingszonen där atelieristerna fungerar som inspiratörer, utmanar barnets kreativitet, experimenterande och utforskande. Atelieristerna leder vid handen under tiden barnet arbetar med olika material och tekniker.

## **Vygotskijs sociokulturella perspektiv**

Vi har valt att i första hand utgå ifrån den sociokulturella teorin eftersom Vygotskijs tankegångar är aktuella i dagens förskola. Utifrån den kulturhistoriska teorin, som på senare tid utvecklats till den sociokulturella teorin, är den omgivande miljön, den kulturella och den sociala interaktionen avgörande för barns lärande (Lindqvist 1999, s. 8). Lindqvist (1999, s. 186-187) hävdar att Vygotskijs sociokulturella teori bl.a. har rötter i hans idéer om kreativitet. Här följer därför en överblick av dessa tankegångar: Enligt Vygotskijs teori om konstens psykologi berörs en människa först emotionellt av något konstnärligt uttryck och därefter tolkas konstverket genom fantasin. Vygotskij skriver om den *estetiska känslans sociala form* och anser att den så kallade estetiska känslan dels är personlig och dels kollektiv. Vygotskij menar att kreativitet är livsavgörande för människan. Fantasin är en form av medvetande sammanlänkat med realitet, vilket inte är en motpol till fantasi. Även den kognitiva och emotionella hör samman. Det verkliga hänger ihop med den känslomässiga och fantasi är förbundet med känslor. Vidare är fantasin hos barn beroende av individens erfarenheter, därför krävs att man utökar deras erfarenhetsvärld.

Vygotskij (1995/1999, s. 188) framhåller hur det lilla barnet inte särskiljer olika konstformer från varandra utan exempelvis berättandet och målandet går hand i hand. Deras skapande kan liknas vid leken, där känslorna får utlopp. Konsten förbinds med leken där fantasin och innebörden är det centrala. Weissenrieder (2008, ss. 68-69) beskriver den närmaste utvecklingszonen, vilket innebär att barnet genom utmaning och stöd av en vuxen vid nästa steg kan klara samma sak själv. Samspelet barn – pedagog och barn sinsemellan, vid exempelvis bildaktiviteter, är centralt inom den här teorin. Bildspråket utvecklas i etapper genom barnets interaktion med sin omgivning. Det finns inte bara en genomgående teoretisk utgångspunkt för det praktiska bildskapandet som utövas idag, utan flera av dem går in i varandra. Att bildspråket utvecklas genom samspel är en grundsyn inom kulturteorin.

## **Metod**

Thurén (2007, ss. 14-15, 46) menar att hermeneutik har sitt ursprung i humanismen och betyder tolkningslära samt förståelse. Vi har nu fått en ökad förståelse för hur en verksam atelierist och några blivande atelierister tänker om sin yrkesroll, därför har vårt teoretiska perspektiv en hermeneutisk ansats.

## ***Kvalitativ intervju***

Att genomföra en strukturerad intervju innebär att det på förhand utformats frågor (Johansson & Svedner 2006). Vår intervjumetod kan vi kalla halvstrukturerad eftersom vi använt oss av bestämda men öppna frågor och där vi har haft olika relevanta följdfrågor, beroende på informantens svar. Vi valde att använda oss av kvalitativ metod med intervju. Under vår kvalitativa intervju var vi lyhörda för hur informanterna resonerade kring sina erfarenheter. Förmågan att lyssna och ställa öppna frågor är viktiga egenskaper när man intervjuar och även att undvika styrande/ledande frågor. Genom att låta informanten tala om egna upplevelser motverkas risken med att ställa ja- och nej- frågor (Kihlström 2007, ss. 48-49, 53). Genom att båda två var med under intervjuerna anser vi att resultatet blev mer tillförlitligt och reliabiliteten ökade. Detta eftersom en av oss kunde gå in och ställa en följdfråga för att låta informanten förtydliga sina uttalanden om så behövdes. För att försäkra oss om att det som var tänkt att undersökas verkligen var det som gjordes blickade vi hela tiden tillbaks på vårt syfte. Detta bidrog även till att stärka validiteten. Innan intervjuerna förfogade vi över vår egna förförståelse, men när vi startade försökte vi leva oss in för att se det ur en annan synvinkel och på så vis bli mer medvetna pedagoger.

Dovemark (2008, s. 136) tar upp att redskap en forskare kan bära med sig exempelvis kan vara dokument, loggbok, penna, ljudupptagare, klocka osv. När våra intervjuer utfördes hade vi med oss anteckningsblock, penna, klocka och ljudupptagare för att vid ett senare tillfälle kunna lyssna igenom materialet och därefter noggrant kunna tolka och analysera.

## ***Urval***

Vårt urval är dels ateljeristor som är färdigutbildade och som arbetar på en förskola, dels några verksamma pedagoger som befinner sig i slutet av sin ateljeristautbildning. Vi kontaktade en ateljeristautbildning för att få tag på våra informanter och har intervjuat 6 stycken. Vår avsikt är inte att jämföra olika yrkeskategorier, utan vi nämner bara deras bakgrund:

Informant 1: Förskollärare, ateljeristautbildad

Informant 2: Fritidspedagog, ateljeristautbildad.

Informant 3: Förskollärare, ateljeristautbildad.

Informant 4: Konstnär, verksam ateljerista.

Informant 5: Fritidspedagog, ateljeristautbildad.

Informant 6: Förskollärare, ateljeristautbildad.

Enligt Trost (1993, s. 143) är en avgränsning av antal intervjuer i en kvalitativ undersökning att föredra. Anledningen är enligt författaren att ett större antal intervjumaterial kan bli övermäktigt att sammanställa, samtidigt som betydelsefulla detaljer lätt missas. Vi tänkte att ett eventuellt hinder som skulle kunna ha uppstått hade varit om till exempel någon av informanterna lämnat återbud och inte kunnat närvara. För att förhindra att något sådant skulle ha ställt till problem för vår undersökning bestämde vi oss för att tillfråga två extra informanter.

## ***Genomförande***

Vi började med att samtala med varandra och även rådfråga vår handledare om vilka intervjufrågor som skulle komma att bli lämpliga för att få ut så mycket som möjligt av intervjuerna. Vi valde förutbestämda frågor för att vi ansåg oss relativt oerfarna att hålla i intervjuer och ville på så sätt gardera oss med hjälp av nedskrivna frågor. Vi ville även spinna vidare på informanternas svar genom att ställa spontana följdfrågor, för att få ut bästa möjliga resultat. Nu behövde vi få tag på lämpliga informanter. Vi hade kontakt med en kursansvarig

för en av ateljéristautbildningarna som gav oss mailadresser till kursdeltagarna. Vi skickade först ut en förfrågan om de skulle vilja vara med i undersökningen. Därefter skickade vi ut ett informationsbrev till dem som visat intresse att delta. Vi gav och tog emot förslag om datum, tid och lämplig plats för intervjuerna. Utöver dessa fanns en annan informant som vi tidigare hört arbetar som ateljérista. Vi ringde upp och frågade om intresse fanns att delta, vilket det gjorde. Dessutom fick vi tips om ytterligare en ateljéristautbildad som ville ställa upp. Vidare byttes mailadresser, informationsbrev skickades och tid bestämdes med ateljéristorna. Under intervjuerna satt vi på avskilda lugna platser för motverka stressande moment. Vi inledde med att tala om vem av oss som skulle hålla i intervjun, medan den andra lyssnade och ställde eventuella följdfrågor. Vi använde oss av ljudupptagare och höll koll på tiden. Vi var noga med att låta informanten utveckla sina svar och prata till punkt.

## **Forskningsetik**

Enligt Dovemark (2008, s. 136) är det viktigt att den som utför undersökningen får informanterna att känna tillit. Uppriktighet från den som intervjuar är grundläggande. Björkdahl Ordell (2008, s. 21) menar att etiska regler kopplas till skolans värdegrund. Enligt läroplanen för förskolan (Lpfö 98, reviderad 2010, s. 4) ska förskolan ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på”. Vidare poängterar Björkdahl Ordell (2008) att forskaren ska följa individskyddskravet: de fyra huvudkraven som skyddar individen mot kränkningar. Vi menar att dessa principer är nödvändiga för att visa respekt gentemot individen. Därför tog vi hänsyn till detta och utgick ifrån Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer. Här följer de fyra principer som vi har rättat oss efter och följt. *Informationskravet*: informationsbrev med syftet om undersökningen har delats ut. *Samtyckeskravet*: alla deltagare bestämde själva över sin medverkan och hade rätt att avbryta sitt deltagande. *Konfidentialitetskravet*: för att kunna identifiera de personer som vi har intervjuat har vi avkodat namnen med tanke på den personliga sekretessen. Vi har och kommer att förvara vår information på ett sådant sätt att inga andra kommer åt dem. *Nyttjandekravet*: vi har endast använt informationen i undersökningssyfte.

## **Tillförlitlighet och giltighet**

Stukat (2005, ss. 125-126) beskriver att reliabilitet som begrepp ofta kopplas till kvantitativa sammanhang men kan även nyttjas i en kvalitativ studie. För att skapa reliabilitet i vår kvalitativa studie har vi varit noggranna med valet av intervjufrågor, valet av tyst och lugn plats, hänsynstagande till informanter vad gäller datum/ tid och varit noga vid transkriberingarna av informanternas utsagor. Vi har vid ett flertal tillfällen lyssnat igenom varje intervju både var och en och tillsammans. Vidare förklarar han att begreppet validitet är brett men det centrala är att man verkligen tar reda på det man planerar att undersöka. I vår undersökning har vi varit noga med att hela tiden blicka tillbaka på vårt syfte för att skapa giltighet. Exempelvis så har vi skrivit intervjufrågorna utifrån syftet. Trost (1993, ss. 67,133) framhåller att det kan vara positivt med två intervjuare som stöttar varandra men att förutsättningen är att de två har ett gott samspel. Vi har turats om att inta rollen som intervjuare och har backat upp varandra med eventuella följdfrågor eller förtydliganden.

## **Analys/bearbetning**

De vi intervjuat har fått stor frihet att berätta och utveckla sina svar och tankegångar. Varje intervju har tagit ca 45 min till 1 tim och 20 min. Vi anser att våra intervjuer varit innehållsrika och intressanta. Detta beror i första hand på att våra informanter haft stort

engagemang och vilja att dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Vi menar även att våra halvstrukturerade intervjuer med genomtänkta intervjufrågor bidragit till att vi fått ut så mycket värdefull information.

Vi transkriberade alla våra intervjuer och för att lättare kunna tolka och analysera deras utsagor så valde vi att dela in texten med hjälp av olika färger till exempel: gul: likheter, lila: skillnad, rött: något som sticker ut och turkos: lämpliga citat och referat. Detta tillvägagångssätt gjorde det överskådligt när vi skulle sammanställa resultatet.

Kihlström (2007, ss. 48-49, 53) menar det är aktningvärt att skriva en syntes för att exemplifiera informanternas betraktelsesätt. Vi bearbetade deras tankar och idéer för att få ut essensen av resultatet. Enligt Larsson (1986, s. 32) ska man i en kvalitativ analys både söka efter gemensamma mönster men även jämförelser ska göras av insamlad data. I vår undersökning sökte vi efter både återkommande utsagor/ likheter och motsägande utsagor/skillnader i informanternas svar, då det var dags för en systematisk analys.

## Resultat och diskussion

Kapitlet nedan kommer redovisa resultatet under följande rubriker: Ateljéristautbildning och yrkesroll, Förhållningssätt till barnen och Loris Malaguzzis tankegångar, Arbetsätt och förhållningssätt till barns skapande. Efter varje rubrik följer en tolkning/diskussion med koppling till bakgrundslitteratur och reflektion av resultatet.

### *Ateljéristautbildning och yrkesroll*

Alla intervjuade är väldigt positiva till ateljéristakurserna och de upplever att de utvecklats på flera plan. Informant 1, 2 och 5 uttrycker hur mycket ateljéristakurserna betytt för deras förhållningssätt till barnen och hur de reflekterat kring sin egen yrkesroll. Informant 5 lyfter fram hur viktiga reflektionerna kring varför man arbetar på ett visst sätt varit. Att få läsa den senaste litteraturen i ämnet har även varit mycket givande. Hon säger sig ha fått upp ögonen för att låta barnen ge svaren och ta reda på saker tillsammans med barnen, i motsats till det traditionella sättet att "lära ut". Förhållningssättet att använda sig av det man hör, dvs. att utgå från barnens funderingar, har hon verkligen tagit till sig. Informant 2 talar om mod och hur hon känner att hon vågar hålla i lite friare aktiviteter nu än tidigare och att hon vidgat sin syn på vad skapande kan innebära. Informant 1 upplever att hennes rädsla för att göra fel har avtagit och att hon istället ser olika möjligheter och att det finns många vägar att gå. En av informanterna säger sig också ha fått upp ögonen för att en hel barngrupp inte ska behöva göra samma sak vid samma tidpunkt, utan kan delas upp i mindre grupperingar. Informant 3 menar att kurserna har varit givande både teoretiskt och praktiskt och hon upplever en helhet i utbildningen på ett annat sätt än i förskollärarytutbildningen. En informant berättar att det som gett mest är dokumentationen av både sin egen och barnens läroprocess och att hon använder dokumentation på ett mer medvetet sätt med återkoppling. Informant 4 framhåller att arbeta långsiktigt med projekt, att hitta en röd tråd, har varit inspirerande. Vidare menar hon att hon fått mycket praktiska tips och att hon lärt sig nya tekniker och om nya material. Informant 6 har utökat sitt intresse för bildskapande i stort under kursernas gång och även utvecklat tankegångar och synsätt. Informanten anser att hon fördjupar sina kunskaper kring de estetiska uttrycksformerna, samtidigt som hon genomgår en personlig förändringsprocess. Informant 2 berättar om sin vidgade syn på skapande:

Framförallt så har jag jobbat väldigt mycket med mitt eget förhållningssätt till barnen. Och fått en betydligt friare inställning till vad som är skapande tänker jag.../Förr fick



man lära sig en sak i skolan men att liksom öppna upp och säga ”det finns så här mycket möjligheter”/.../Det har liksom vidgat min syn på bild och skapande överhuvudtaget och hur man samtalar om det också och vara mer tillåtande (informant 2).

## **Ateljeristakursernas upplägg**

Anledningar till att informanterna velat utbildas till ateljeristor har varit allt från att de är intresserade av skapande aktiviteter till att de vill gå på djupet och lyssna till barns tankar. Det centrala i ateljeristakurserna på Borås Högskola har varit följande: A-kursen: Förhållningssätt till barnen, återkoppling till ursprunget i Reggio Emilia och att driva ett projekt. B-kursen: Fokus har legat på pedagogernas egen skapandeprocess. C-kursen har utgått från förhållandet till kulturarv. ”Något som hela tiden är med, är pedagogisk dokumentation och att kunna reflektera kring sitt eget lärande och kring hur man lägger upp projektarbeten med barnen. Tanken är att man ska kunna handleda andra pedagoger i projektarbete” (informant 1). Alla 6 informanter är eniga om att lärarna i utbildningen har varit väldigt inspirerande, vilket gett stimulans i arbetet. Att ha förkovrat sig i barnlitteratur och aktuell forskning nämns som mycket givande. Gruppdiskussioner och möten med andra som brinner för liknande områden tas upp som betydelsefulla faktorer under utbildningens gång. Själva projektuppgifterna och olika föreläsningar har även varit berikande.

## **Personligt intresse**

De blivande ateljeristorna och verksamma ateljeristan vi intervjuar har alla ett personligt intresse kopplat till bild och form. Informant nr 4 har 7 års konstutbildning och har jobbat som konstnär och keramiker i 28 år. Hon tycker att hon har stor användning för sitt kunnande inom exempelvis måleri i arbetet med barnen. Informant nr 4 nämner att man ibland behöver en djupare kunskap för att komma vidare i arbetet och att även materialkännedom är viktigt. Andra intressen som informanterna har är allt ifrån keramik till akrylmålning och fotografering. En informant beskriver sig själv som en allkonstnär.

På frågan varför det är viktigt att utbilda sig till ateljerista svarar en informant: Jag tycker det är det, därför att de skapande aktiviteterna kommer lätt bort. Det är så mycket annat som tar överhand. Då gör man lite vid sidan om och det blir många gånger lite pysselkaraktär. Det är klart att man kan ha pyssel också men man kanske också behöver jobba med det estetiska som viktigt i sig också (informant 1).

## **Arbetsuppgift och bakgrund**

Enligt informant 3 ska en ateljerista komplettera den övriga personalen på t.ex. en förskola. Hon/han ska utmana barnen, locka fram det kreativa hos varje individ. Hon menar att tanken är att man ska vara förskolans ansikte utåt, till exempel att höra av sig till media och politiker och driva projekt. Ateljeristan kommer med idéer, utmanar, är nytänkande. Informanten 3 anser att ateljeristan ska ha en pedagogisk bakgrund och hänvisar till att man måste ha en pedagogisk utbildning i botten för att komma in på ateljeristakurserna på högskolorna. Detta är motsatsen till informant nr 4 synsätt, som menar att en konstnärlig ledare, till exempel keramiker, musiker eller dramapedagog, tillför andra perspektiv och specialkunskaper. En ateljerista kan vara som en brygga mellan skolan, pedagogen, konsten, arkitekturen och musiken. Vidare menar informanten att det däremot kan vara bra att utbilda sig inom Reggio Emiliafilosofin. Informant 2 lyfter att ateljeristan i Reggio Emilia traditionellt sett haft en konstnärlig bakgrund istället för pedagogisk

... Men här har det ju blivit lite tvärtom, för här är det ju pedagogerna som ska skaffa sig mer konstnärlig bild- och skapande utbildning, plus att det då finns en del konstnärer som är verksamma på förskolorna också. Det är ju ingen... Det är ingen likformig utbildning på det sättet, eller likformigt yrke kanske. Det är ju inte skrivet i sten hur det ska vara (Informant 2).

Enligt informant nr 5 är det ett väldigt humanistiskt arbetssätt som Reggio Emiliafilosofin representerar. Hon menar att en ateljeristas roll i första hand är att hålla i de estetiska lärprocesserna och även att skapa en helhet av lärande och omsorg, vilket enligt henne ofta varit åtskilt i förskoleverksamheten. Ateljeristans kunskaper från utbildningen kan bidra till att verksamheten utvecklas, bland annat kan arbetslaget få nya infallsvinklar samt att ateljeristan kan inta en flexibel roll.

## Arbetsmiljö

Hur ser ateljeristornas förhållningssätt ut till den omgivande miljön? Informant 4 vill i sin roll som ateljerista gärna ha en större ateljé än den hon nu har tillgång till. Hon menar att det ska finnas plats att skapa "även i huvudet" och hänvisar till att vita väggar och sparsmakat med material framme är att föredra. Ateljeristan vill att miljön ska vara både praktisk och spännande. Informant 5 menar att man kan se miljön ur ett lite större sammanhang som t.ex. sin miljö man har i staden eller runt omkring förskolan. Informant 1 önskar att hon hade längre stunder under dagen och fler tillfällen i veckan och ha möjlighet att jobba i ateljén med fler barn i smågrupper i projekt. Hon menar att arbetet som ateljerista kan göra att man står utanför ett arbetslag vilket skulle kunna bli ensamt. Hon funderade på detta och sade:

Sen tror jag samtidigt det kan vara bra med en mix. Att inte bara vara ateljerista helt och hållet och stå utanför ett arbetslag. Det kanske kan vara bra att ha sin bas i ett arbetslag och ha ett visst antal procent som man jobbar med ateljeristarollen mot olika avdelningar och hus. För att annars är det nog lätt att bli lite ensam tror jag (informant 1).

## Tolkning

Reflektion tas upp som en viktig del i ateljeristautbildningen. Det är en central del i rollen som ateljerista och även inom Reggio Emiliafilosofin i stort. Enligt Jonstoj och Tolgraven (2007, ss. 24-29) är reflektion och analys avgörande för det pedagogiska arbetet. Att vara lyhörd och låta barnen själva fundera istället för att ge de "rätta" svaren är en del av "lyssnandets pedagogik". Helhetssynen som en av informanterna upplever i ateljeristautbildningen, och som hon saknade i förskolläraryrket, är en central del av estetiska lärprocesser. Malaguzzi hävdade bestämt vikten av att integrera kropp och tanke. Individens alla "språk" och uttryck borde enligt honom och Reggio Emilias efterträdare genomsyra ett barns vardag. "...Ett barn har hundra språk (och därtill hundra hundra hundra) men berövas nittionio. Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen" (Malaguzzi/Jonstoj & Tolgraven 2001).

Vecchi (2006, ss. 15-23) belyser vilket tillvägagångssätt man ofta använder sig av för att tolka och lyssna in barnen: "För oss har observation och dokumentation blivit de instrument vi använder oss av för att försöka lyssna på barnen och förstå lärandeprocessen." Samtliga informanter talar om vikten av pedagogiska dokumentationen och att de fått utveckla ett mer medvetet förhållningssätt till dokumenterande under sin ateljeristautbildning. Enligt Lenz Tauguchi (2009, ss. 17, 18, 20, 21, 129) så är pedagogisk dokumentation när arbetslaget diskuterar kring barnens funderingar. Pedagogerna funderar med hänsyn till barnens idéer hur man kan arbeta vidare. Ett syfte med dokumentation är att barnen ska kunna berätta om sina

upplevelser med utgångspunkt ifrån foton eller egna teckningar. En viss kritik finns gällande dokumentationsarbetet i Reggio Emiliias förskolor, vilket har en central del inom den pedagogiska filosofin. Konsekvensen av att mycket tid läggs på att dokumentera och att göra snygga framställningar i bild och text, kan ske på bekostnad av tid i barngruppen, menar kritiker. Företrädarna hävdar att det finns fördelar pedagogiskt att arbeta fördjupat med dokumentationen, exempelvis att den synliggör utvecklingen i arbetet och ger möjlighet för pedagogerna att reflektera kring verksamhetens innehåll. Vidare bidrar dokumentationen till att förmedla barnens arbete till föräldrarna. För barnens del blir tillbakablickar på dokumentationen en del i deras identitetsskapande då de knyter an till vad de varit med om och kan samtala om detta efteråt (Häikiö 2007, ss. 58-59).

En skillnad som uppkommer i två av informanternas svar, är synen på huruvida en ateljérista bör ha konstnärlig eller pedagogisk bakgrund. En av informanterna är verksam konstnär och har utbildat sig på Reggio Emilia Institutet i Stockholm. Den ursprungliga tanken Malaguzzi hade var att ateljéristan skulle komplettera den pedagogutbildade personalen. Vecchi (2006, ss. 15-23) som var den första utbildade ateljéristan i Italien, förklarar att en ateljérista i de flesta fall har en utbildning inom något konstnärligt område och tanken är att hon ska komma med nya infallsvinklar i samarbete med övrig personal i arbetslaget. Informant nr 3 menar (i motsats till informant 4) att just den pedagogiska utbildningen i botten är det ultimata. Enligt Dahlberg och Göthson (2005, s. 75) har resor till Reggio Emilia många gånger avslutats med ord om att pedagogerna just fått inspireras, men att de sedan ska lämna dessa lärdomar, för att göra det till sitt eget i sin kontext. Kanske kan Reggio Emiliafilosofins värnande om den levande och föränderliga pedagogiken kopplas till att högskolor och universitet i svensk kontext sett fördelar med att utbilda pedagoger till ateljéristor? Kanske kan de två olika synsätten tolkas som att skilda uppfattningar kan existera parallellt? Enligt Häikiö (2007, s. 275) är ateljéristans uppgift att vara den som utmanar och ger bekräftelse till barnet, samtidigt som hon agerar medupptäckare, observerar och är den som har kunskaperna inom konst kopplat till barns skapandeprocess. Här har alla informanter liknade beskrivningar av ateljéristans roll.

En informant menar att de skapande aktiviteterna lätt kommer bort eftersom mycket annat tar överhand. Hon menar att man behöver jobba med det estetiska som viktigt *i sig*. Detta kan kopplas till mediespecifikt lärande, där man fördjupar sig *i* ett estetiskt område, som t.ex. bildskapande. Syftet är att personen ska kunna uttrycka sig konstnärligt som hon/han vill. För att ha den möjligheten måste individen få en viss kunskap om t.ex. skilda material, för att ha alternativ vid valet av det som passar bäst (Lindström 2012, ss. 168-170).

Informanterna menar att miljön kan ses ur ett större sammanhang som t.ex. sin miljö man har i staden eller runt omkring förskolan. Vi upplever att de har ett kreativt sätt att se på miljön som går att kopplas till Häikiös beskrivning av en stimulerande miljö. Häikiö (2007, ss. 67-71) betonar vikten av att miljön i en förskoleverksamhet bjuder in till kreativt och lustfyllt skapande. Enligt Reggio Emiliias pedagogiska filosofi ses miljön som den tredje pedagogen, som ska vara fantasifullt utformad och skapa möjligheter till kommunikation mellan barnen.

## ***Förhållningssätt till barns skapande och Malaguzzis tankegångar***

### **Pedagogiskt ledarskap**

Informanterna förklarar sitt sätt att se på pedagogiskt ledarskap. Informant 1 menar att barn behöver ledsagning i bildskapandet likväl som de behöver ledsagning när de lär sig att cykla. Hon anser också att en ateljérista får ha en mjuk styrning och menar att man kan visa men inte säga ”så ska det vara och ni får inte lov att göra någonting annat än det jag har sagt”. Hon menar att det då blir en hård styrning som inte är bra för barnen. Informant 2 berättar att hon brukar visa tekniken men att det sen ska finnas utrymme för barn att göra det på sitt sätt, att ge ”valfrihet inom ramarna”. Informant 4 påpekar att styrning kan vara när läraren och barnen sitter ner och diskuterar hur man kan blanda färg, och läraren frågar: ”Hur ska vi blanda den här färgen?, kan du pröva?” Medan en icke styrande fråga kan vara: ”Vill ni måla vad ni vill nu?”. Hon försöker att balansera det styrda och ostyrda. Informant 5 vill hjälpa till med ”de rätta” handgreppen och de rent praktiska sakerna men poängterar vikten av att känna av och uppmärksamma hur barnen tar det, så att pedagogen inte går på för hårt, när hon/han vägleder. En variant som nämns är att sitta bredvid och göra sitt eget/ vara medskapare och på så vis inspirera.

Så det är själva görandet där, jag försöker visa och ge förslag och en ram i själva uppgiften och sen måste barnen få ha frihet inom det (informant 1).

Vi styr på det sättet att nu om vi ska måla porträtt så tar vi fram en färg i taget och så diskuterar vi kanske tre-fyra stycken: Hur ska vi blanda den här färgen? /.../ Men eftersom vi är här så länge så säger jag: Vill ni måla vad ni vill nu? Så vi försöker nog balansera det med både och (informant 4).

### **Det kompetenta barnet**

Informanternas beskrivningar angående begreppet ”det kompetenta barnet” påminner om varandra. Informant 1 anser att det inte handlar om att barnen ska kunna allting från början. Istället beskriver hon att det är ett barn som är intresserat, som vill vara med och samspela, som vill ta reda på saker och undersöka, som är nyfiken, har egna teorier, som utforskar och fantiserar. I samspelet tillsammans med barnen agerar ateljéristan medforskare genom att visa intresse för barns upptäckter. Informant 2 anser att det kompetenta barnet kan mycket mer än vad man ofta tänker att de kan. Men hon tror på barnets förmåga och hänvisar till att man i fritidspedagogutbildningen såg barnet som självständigt. Informant 3 kopplar till barns olika förutsättningar och behov. En del behöver till exempel mer språkträning. Det är viktigt att ge de utmaningar och att se till deras intressen. Informanten menar att det handlar om att se till det kompetenta i det enskilda barnet. Informant 4 kopplar det till när barn lär varandra, under till exempel på och avklädnings av ytterkläder. Informant 5 anser att det är viktigt att låta barn göra sina egna bedömningar om saker och ting.

Det kompetenta barnet, som jag ser det, är ju ett barn som man tänker på som är intresserat framför allt, som vill vara med och samspela, som vill ta reda på saker och undersöka, som är nyfiken och när man är ute och tar vara på att oj här är nyckelpigor och upptäcker det tillsammans (informant 1).

För mig innebär det att barn kan mycket mer än vad man kanske tänker att de kan. Jag tänker ju att de kan en himla massa. Det ligger litegrann i min utbildning som fritidspedagog också för där har vi ju alltid i alla tider jobbat med att barn får göra själva (informant 2).

## Utmaning

Hur utmanas barnen? Informanternas svar är samstämda i denna fråga och inget utmärkande förekommer. Informant 1 anser att ateljeristan kan utmana barnen genom att visa och inspirera med nya sätt att tänka eller något nytt material. Informant 2 menar att man kan låta ett barn som exempelvis är fantastisk på att bygga med kapla-stavar utmanas genom att få prova att göra en ritning innan han bygger. Informant 4 kopplar till vikten av att konkretisera för barnen. Exempel som ges är när de hämtade in en riktig cykel som de tittade på och diskuterar hur den fungerar. Barnen fick sedan rita av den, vilket blir lättare när man har den konkret framför sig. Ett annat exempel på utmaning som barnen fått i ett projekt var när de gick till stadshuset och turistbyrån och frågade efter en karta, för att sedan gå runt och ta kort på det barnen var intresserade av. I det här fallet blev det en kyrka och ett träd. Ateljeristan bad dem sedan rita hur de gick till torget. De utmanades också att mäta trädet och få chans att träna matematik och teknik. Senare fick barnen även bygga ett träd med papier mache. Informant 5 vill utveckla barnets tankar och idéer, men upplever att det är svårt att räkna till. Ett sätt att arbeta, om det är barn som är vana att ta initiativ, kan vara att dela in barngruppen i smågrupper där pedagogen ser vad som saknas och finns till hands där det behövs. Hon kallar sig själv för ”proffsjonglör”. Informanten ser barnet som nyfiket och kreativt med viljan att lära sig saker och ting. Informant 6 menar att hon utmanar barnen genom frågeställningar som till exempel: Hur har du tänkt när du har ritat det här? Kan du berätta? ”Om de bara sitter och målar med tuschpennor hela tiden så kan man ta in en ny sorts färg eller penna och visa det, har du testat det här? Att man visar liksom på någonting nytt” (informant 1).

## Malaguzzis tankegångar

Hur ser förhållningssättet ut till Malaguzzis tankegångar? Samtliga informanter hänvisar till Malaguzzi. Informant 1 anser att det viktigaste är att man är medveten om vad man gör när man arbetar på olika sätt och varför. Hon belyser hans tankar om ständig rörelse och olika influenser i verksamheten. ”Malaguzzi sa ju alltid att han ville att man skulle ha olikheter och ta in olika influenser och stöta, blöta, bolla, diskutera, utmana och inte bara fastna för då blir det ju det här att jo men detta är Reggio och då gör vi bara så här” (informant 1). Informant 2 bär med sig Malaguzzis tankar: Inspireras av oss och glöm oss sedan. Hon har med sig begrepp av Malaguzzi som till exempel ”ett barn har 100 språk men berövas 99”. Informant 3 menar att hans tankar går hand i hand med läroplanen för förskolan. Hon poängterar även att hon ser barnet som kompetent och medforskande. Informant 4 menar att det är viktigt att inte följa hans tankegångar slaviskt och är lite skeptisk mot alla uttryck. Hon skapar gärna motsvarande egna begrepp för att det inte bara ska bli tomma ord. Malaguzzis strävan efter kriget och fascismen var att skapa självständiga medborgare, vilket är det centrala att minnas enligt henne. Informant 5 anser att Malaguzzis idéer lever i både läroplaner och i forskning. Vidare påpekar pedagogen att man skulle vilja arbeta ännu mer enligt Malaguzzis filosofi men brist på personal gör att det inte alltid är lätt att få till fullt ut.

Informanterna framhåller att de vill att barns lärandemiljö ska vara inspirerande, lustfylld, kreativ och trygg. Barnen ska våga tro på sig själva, ta egna initiativ och bli nyfikna. Att

upplevelserna i ateljén är positiva anses viktigt. Barnen ska gå därifrån med känslan av att ha blivit sedda, bekräftade och ha fått fundera kring sitt skapande, beskriver en av informanterna. En av informanterna menar att barnen ska få mod och möjlighet att välja hur de vill uttrycka sig, genom att lära sig använda olika tekniker och hantera skilda material. Hon menar att barn ska våga kräva att få använda sig av olika former av uttryckssätt. Andra aspekter som framkommer av intervjuerna är att barnen ska få insikt i att bilden kan vara ett språk som de kan använda sig av och som alla har inom sig. Att få uppleva friheten och glädjen i att gå in i ett skapande lyfts även fram som något informanterna vill att barnen ska få vara med om. En informant beskriver att hon vill göra barnen medvetna om att de har känslor som kommer fram i deras skapande och att de har rätt till sina egna idéer.

Att de känner en tilltro till sin förmåga, att dom kan, att dom vågar och att de är fantastiska på att skärpa ögat i vardagen. Att alltså se vackra ting i vardagen, att reflektera över det man ser och att de går härifrån med en känsla av att de har mött vuxna som har varit nyfikna på hur de tänker kring olika saker (informant 6).

Informant 6 pratar om att skärpa ögat i vardagen. Betydelsen av det visuella framkommer även hos informant 2 som påtalar vikten av att omsätta det de ser:

Skapandet är ju väldigt väsentligt tänker jag för att omsätta det dom ser i... alltså, med händer och med hjärna, öga, handkoordination och även för att upptäcka nya material och nya möjligheter. Och konkretisera kanske tankar och försöka bygga dom eller så, hur saker och ting fungerar (informant 2).

...De estetiska uttrycksformerna och att skärpa ögat kring konst och fördjupa sin relation till konstverk, det har ju inte direkt prioriterats i förskolans värld, medan det för barn ligger väldigt nära hjärtat att pendla, ena stunden mellan sång, drama, skapande... alltså, de är ju i det här hela tiden!" (informant 6).

Hur förhåller sig en ateljérista till barns bilder? Informanterna anser att man kan fråga om barnen vill berätta vad de målat och hur de tänkte. Man väljer att fokusera på processen och inte på det färdiga resultatet. När ateljéristan ger feedback genom att ställa frågor får barnet samtidigt en möjlighet att reflektera, diskutera och återberätta. Hur förhåller man sig till känslofulla bilder? Samtliga informanter är tillåtande och ställer sig inte främmande till att låta barnen rita känslofulla bilder. Man anser att det är viktigt för att barnet ska få bearbeta sina erfarenheter. En informant påtalar att det finaste man kan få av ett barn är en teckning och att bilderna representerar dem och deras känslor.

Jag brukar lyfta dem, att de får berätta om sin bild. Det tycker jag är viktigt. Att var och en får säga något, om de vill, man kan inte tvinga. Utan jag frågar så får de möjlighet att tänka. "Vill du säga något om din bild? Vad vill du berätta?" (informant 1).

Jag försöker aldrig säga: Vad fint! Utan jag frågar så här: Å, vad spännande, eller: Vad har du målat där? Vad är det för någonting? Och att de berättar..." (informant 4).

Utän vad dom målar, som kan tangeras det här, det är ju ofta att de målar dataspel och det kan ju vara ganska våldsamt mellan varven. Det är lite explosioner och det är lite bomber(...)Vi har ju jättestora papper, såna här A2 format och då sitter det oftast två eller tre killar och så ritas dom, dom ritas, de leker och ritas samtidigt, de har en kommunikation kring det här och pratar. Och det brukar dom faktiskt få lov att göra (informant 2).

Likheter i informanternas svar märks framför allt i deras syn på processen. De är eniga om att ett processinriktat arbetssätt är det ultimata, istället för att fokus hamnar på det färdiga

resultatet. En informant menar att när själva den estetiska lärprocessen pågår, är den det centrala för barnet och inte att hänga upp bilden eller figuren på väggen efteråt. Informant 1 beskriver situationer där barnen har målat och hon suttit bredvid och skrivit ned vad de berättat. Plötsligt kan ett barn säga; ”Nu börjar det regna!” Och samma stund har barnet målat över sin bild i svart. Informanten förklarar att själva berättelsen, den pågående handlingen, är det viktiga för barnet, inte själva bilden. Hon poängterar att hon inte går in och säger någonting som att ”Så synd att du målar över den vackra bilden!” Däremot kan hon säga att hon gärna skulle vilja fota ”innan regnet kommer”, för att på så vis kunna återgå till dokumentationen av berättelsen tillsammans med barnen, som kanske vill berätta historien igen.

Informant 2 betonar att det inte finns någonting skrivet i läroplanen (Lgr 11) om att hon ska värdera resultatet:

Jag ska ju alltid gå tillbaka till läroplanen och titta på förmågan att utföra en hantverksmässig teknik till exempel. Det står inte att jag ska bedöma resultatet(...)Det står som sagt var ingenstans att det ska vara ett vackert resultat av det barnen gör, det står ingenstans! Utan jag ska bedöma om de kan hantera vattenfärg. Sen om det blir ett lokomotiv eller ett äpple eller bara färgblandningar på pappret, det är egentligen inte relevant. Jag ska bedöma hur de kan hantera penseln och vattenfärg och kanske blanda färger och sådana saker (informant 2).

## Tolkning

Angående frågan om pedagogiskt ledarskap har informanterna framhåvt liknande beskrivningar. Informanterna vill vägleda barnen genom att visa tekniken och exempelvis så kan ateljéristan hjälpa till med de rätta handgreppen och de rent praktiska sakerna. Samtidigt vill man ge möjlighet till frihet inom ramarna och försöka balansera det styrande och icke styrande ledarskapet. Vi anser att man kan koppla pedagogiskt ledarskap till Lindström (2012, ss. 168-170) som redogör för olika aspekter av estetiska lärprocesser. Konvergent lärande kan kopplas till när läraren visar tekniken. Divergent och mediespecifikt lärande kan kopplas till det icke styrande då ateljéristan låter barnet få skapa det som han/hon vill dvs ”frihet inom ramarna”. Enligt Vygotskij (1930, s. 96) var frihet inom barns skaparprocess central. Han hävdade att bl.a. barnets bildskapande måste utgå från individens intresse och egen fria vilja att uttrycka sig.

I informanternas svar beträffande det kompetenta barnet påminner om varandra även om de inte uttrycktes på samma sätt. Informant 1 kopplade samman begreppet med barns nyfikenhet, undersökande, egna teorier och fantasi. Informant 2 påtalade barnets egen förmåga och såg likheter med sin fritidsledarutbildning där barns självständighet betonades. Informant 3 belyste lärandet som kan ske mellan barnen, att de lär varandra exempelvis vid av/på klädning av ytterkläder. Sammanfattningsvis anser vi att alla informanternas utsagor går att kopplas till Malaguzzis tankar. Han såg det kompetenta barnet som starkt, med många möjligheter och förmågor och med egna sätt att tolka, och ställa frågor osv. Men som också behöver en kunskapsrik lärare.

Samtliga informanter talar om vikten att låta barn få utforska och experimentera. ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att urskilja teknik i vardagen och utforska hur enkel teknik fungerar” (Läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010 s. 9,10).

I frågan om hur barn kan utmanas framkom många likheter. Informanterna menar att ateljéristan kan utmana genom att förmedla nya sätt att tänka, nya material och tekniker. Barn utmanas när de utvecklar sina tankar och idéer, diskuterar, frågar och undersöker. Vi anser att deras förhållningssätt stämmer bra överens med strävansmålen i läroplanen:

”Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper” (Läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010 s. 11). Häikiö (2007, s. 275) menar att ateljéristans uppgift är att vara den som utmanar, agerar medupptäckare och är den som har kunskaperna inom konst kopplat till barns skapandeprocess.

Informanternas utsagor visar att samtliga har inspirerats av Malaguzzis synsätt. De belyser att hans tankar går hand i hand med läroplanen för förskolan. Vi har valt att ta med ett citat ifrån Malaguzzi och ett citat från läroplanen, eftersom att vi vill belysa dessa likheter. Malaguzzi ville följa barnens tankar och idéer: ”Det var barnen som lärde mig vad jag kunde lära dem och det skulle jag säga är den väg man bör gå. Det är en väg som jag har följt under lång tid och som jag varit trogen också efteråt, också idag- med detta tidsavstånd” (Malaguzzi i Barzotti 2011).”Arbetslaget ska ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer” Läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010 s.11).

Informanternas reflektioner återkommer till betydelsen av att barn får skapa och uttrycka sig med hjälp av olika material. Det divergenta lärandet, att skapa något nytt genom att sammanfoga och använda sig av det man redan kan, kan kopplas till informanternas vilja att ge barnen olika verktyg. Det centrala för mediespecifikt lärande är att barnet ska kunna uttrycka sig så som hon/han vill. För att ha den möjligheten måste individen ha en viss kunskap om t.ex. skilda material, för att ha alternativ vid valet av det som passar bäst Lindström (2012, ss. 168-170). Enligt Jonstoj och Tolgraven (2007, ss. 24-29) innebär ”De hundra språken” alla de olika uttryckssätt man inom Reggio Emilia menar att alla människor har inom sig, som bildskapande, berättande, musikalitet, rörelse och skulpterande osv. Den pedagogiska utmaningen blir att stimulera dessa olika språk. Informant 6 pratar om detta gränsland mellan de olika uttrycksformerna, som är väldigt naturligt att växla mellan i barnens lekfulla värld. Hon påpekar även att det enligt henne inte ges tillräckligt med utrymme för dessa områden i förskoleverksamheten. Flera av informanterna tar upp tankar som tangerar det visuella. Vikten av att träna sitt seende lyfter även Sparman upp. Visuell kultur innebär att se och tolka sin visuella omgivning för att försöka få mening i sin vardag. En lärandeprocess sker i ett sociokulturellt perspektiv när barn granskar varandra, sig själva och föremål i sin omgivning. När barn målar och analyserar varandras konstverk stärks olika ”språk” och identitetsutvecklingen hos barnet (Sparman 2006, ss. 23, 37). Enligt Hansson (1994, s. 21) får barn möjlighet att uttrycka sitt inre och det emotionella genom bildskapande.

Loris Malaguzzi inspirerades av Vygotskijs syn på barn och skapande. Följande citat belyser Vygotskijs uppfattning om bild kopplat till känsla:

Precis på samma sätt som människorna för länge sedan lärde sig att via yttre uttryck gestalta sina inre tillstånd, tjänar också fantasins bilder som ett inre uttryck för våra känslor (...) Fantasins bilder ger också ett inre språk åt vår känsla” (Vygotskij 1930/2006 s. 23).

Stalfelt (2005, ss. 103-104) anser att ett demokratiskt arbete främjas när barn samtalar om sina individuella bilder. Barnen tränar sin lyhördhet samtidigt som de får en fördjupad



förståelse om sig själva och sina kamrater. ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv” (Läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010 s. 9,10).

Det här är något som återges i FN:s barnkonvention:

Barnet ska ha rätt till yttrandefrihet. Denna rätt innefattar frihet att oberoende av territoriella gränser söka, motta och sprida information och tankar av alla slag, i tal, skrift eller tryck, i konstnärlig form eller genom annat uttrycksmedel som barnet väljer” (FN:s barnkonvention Artikel 13).

Informanterna belyser vikten av processen. Dessa tankegångar fanns hos Vygotskij då han skrev om barnet och kreativiteten: ”Barnet befinner sig hela tiden i en omedelbar och reell rörelse. Det skapar en reell handling. Det intresserar sig främst för handlingens process, och inte för resultatet”(Vygotskij 1930/2006, s. 94). Enligt läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) ska eleverna få möjlighet att stärka förmågan till kommunikation med hjälp av bild. Eleverna ska få kunskap om olika tekniker, redskap och material (2011, s. 20). Informant 2 påpekar att läroplanens mål inte rör lärarens bedömning av det färdiga resultatet, utan istället fokuserar på vilka färdigheter barnen ska få möjlighet att utveckla. Inom Reggio Emilias pedagogiska filosofi används olika arbetssätt parallellt, kopplat till skapande i bild. Känslomässiga uttryck och tankar bearbetas vid friare metoder med anknytning till konstpsykologin, enligt emancipatorisk tradition. Många av informanternas exempel på barnens bildskapande skulle kunna kopplas till psykologiska bildtraditioner, eftersom det emotionella uttrycket står i centrum (Häikiö 2007, s. 27).

## ***Arbetssätt***

Två av informanterna framhåller ett ämnesintegrerat arbetssätt då olika kunskapsområden som (matematik, svenska, naturkunskap och bild) binds samman och bildar en helhet, ett så kallat gränsöverskridande arbetssätt.

Att man försöker jobba mer ämnesintegrerat i projekt. Så man inte tänker att nu ska vi jobba med matte på torsdagar sen har vi en språkgrupp på tisdagar och så (informant 1).

Jag frågade, kan ni göra den lika stor? och då får man ju med lite matte där då (informant 4).

Tre av informanterna nämner att de börjar med att presentera materialet som barnen får undersöka och ställa frågor om. Informant 5 menar att när ett barn kommer på en idé kan man hjälpa till att vidareutveckla barnets tankar genom till exempel temaarbete. Man kan också vägleda rent tekniskt, för att de ska kunna genomföra sin idé. Men tekniska tillvägagångssätt kan också överföras mellan barn. Ateljéristorna ger förklaringar om hur det tekniska arbetet (mediespecifikt arbete) kan utföras exempelvis hur man jobbar med penslar, hur man får in djup, skugga och olika färger. Ett annat arbetssätt som tas upp är det (medieneutrala) då får barnen uppleva något ur olika perspektiv och med olika material.

Man kan också jobba medieneutralt, då jobbar man genom bild för att få fram något annat. Man kanske jobbar med tema sniglar och så kanske man använder och gör sniglar av lera för att få in ett sätt till att uppleva snigeln (informant 1).

Ateljeristorna utgår ifrån barnens intressen, och informant 4 exemplifierar: om ett barn visar nyfikenhet inför exempelvis fiskar så kan man köpa en makrill och sen låta barnen undersöka den, måla av och skapa med lera. Samtliga ateljeristor har ett sociokulturellt perspektiv då barnen skapar tillsammans som bidrar till ett gemensamt lärande och utbyte av kunskaper.

Och fråga kompisar det är ett bra sätt. Om någon säger: ”Åh fröken hur får jag lila färg? då kan man fråga: ”Är det någon här som vet? Hur kan vi göra?(informant 1).

Och då körde jag samarbete genom bild så då hade jag en övning där en hel klass fick två stora papper för att fylla dom med färg. Dagen efter tog jag med dom papprena till nästa klass och lät dom bygga på med...dom fick sån här pappersmosaik..och bygga på där (informant 2).

Hur ser ateljeristornas förhållningssätt ut till material? Informant 2 har ingen bildsal eller fritidsrum. Hon tar med allt material till klassrummen. Barnen vet vart materialen finns, de har lärt sig att ta fram och plocka bort. Ingen materialbrist utan platsbrist. Hon nämner att barnen använder olika material tillexempel: lera, fingerfärg, kriter och pappersmosaik. Informant 4 påpekar att man inte behöver spara allt barnen skapat i lera, utan använder leran först och främst som ett arbetsmaterial. Processen blir det centrala och inte det färdiga resultatet. Informanten 5 använder naturmaterial och ger förslaget att man kan skapa tredimensionella föremål av hönsnät och papiermache. Informant 6 anser att barnen ska få möjlighet att skapa eget material. Hon är skeptisk till färdigt material som någon annan hittat på i syfte att tjäna pengar.

När de jobbat klart samlar de ihop leran i en klump och det är ingen som tycker att det är konstigt. Och vi jobbar ganska mycket med det, så det är inte ladda (informant 4) .

./../Och så har man kanske tänkt igenom att de kan ha permanentpennor och rita någonting först och sen måla med vattenfärg i detta för då sitter ju det svarta kvar(informant 1).

Men att varva lekfulla övningar där man kanske jobbar mer med händerna med lera och kanske till och med fingerfärg där man får lov att använda fingrarna eller stora kriter (informant 2).

## Dokumentation

Hur ser ateljeristornas förhållningssätt ut till dokumentation? Informant 1 dokumenterar med en digitalkamera samt ställer frågor och antecknar vad barnen säger. Hon använder sig av en powerpointpresentation där hon lägger in fotografierna och citat om vad barnen har sagt. För att återkoppla går hon igenom presentationen tillsammans med barnen. Barnen brukar få välja en eller två bilder vardera som de vill att hon skriver ut. De har en dokumentationshörna så de kan gå tillbaka till den här processen igen under dagen och titta. Hela presentationen synliggörs på en laptop. I powerpoint skriver hon även ett reflektionsprotokoll med målen som de strävar mot, vad man har för utmaning till barnen, hur det gick, vad de sa, och tankar om hur man kan spinna vidare på barnens tankar och idéer.

De har även startat upp en blogg, så att föräldrarna kan titta hemma med barnen. En annan variant som nämns är att skriva i ett worddokument. Då använder hon också bilder och citat samt en beskrivande text om hur ateljeristan tänkte med läroplanscitat. Hon menar att den här dokumentationen riktas till föräldrarna. Informant 2 fotograferar tillsammans med barnen. Bilderna sätts in i en portfolio och digital IUP. Vid första mötet med läraren i förskoleklassen så visar barnet upp sin portfolio och får återberätta innehållet. Informant 3 dokumenterar med en Ipad i projekt där hon lägger in bilder och skriver om barns lärande. Informant 4 fotograferar och när barnen slutar på förskolan får de alla bilderna sparade på ett

USB-minne. Informant 5 fotograferar med digitalkamera och talar om att barnen själva är med och dokumenterar.

## Projekt

Informanterna har många kreativa idéer och tankar om hur projektarbeten kan utformas. Exempel på lyckade projekt som ges är ”konstvandring” där närmiljöns skulpturer utforskades. Intervju nr 4 ger exempel på projekt som hon arbetat med tillsammans med barnen. Tre dagar i veckan, 4-5 veckor/avdelning pågick projektet ”Sagan som kommunikation”. Fokus låg på den verbala och kroppsliga kommunikationen mellan barn och barn och pedagog. ”Skapandet ska vara lustfyllt, spännande och intressant. Barnen ska våga tro på sig själva, ta egna initiativ, bli nyfikna.” (Informant nr 4). Informant nr 6 menar att målinriktat arbete innebär att först utgå ifrån barnets intresse och förkunskaper. Om barnet till exempel är intresserad av hajar, så kan pedagogen vidareutveckla barnets tankar och idéer om hajen. Exempel ges på hur pedagogen och barngruppen gick tillväga: bilder på nätet på hajar letades upp, de inhandlade en pigghaj som undersöktes och använde sig av powerpointpresentation. Projektet avslutades med en utställning på biblioteket. Informant 3 vill gå på djupet med projekt, följa upp, gå tillbaka och bygga vidare. Informant nr 1 beskriver sin roll i projekt, där hon dokumenterar processen och barnens dialoger. Utifrån det kan de sedan gå vidare i ett projekt. Hon beskriver sin roll som medforskare.

Jag älskar att kunna gå på djupet med projekten/.../det är viktigt att man följer upp, man går tillbaka för att få ny input och bygga på (informant 3).

... då är man medforskare i deras upptäckande. Så det är ju det att man går in på samma villkor, man går inte in och styr hela tiden utan man är med i processen. ”Vad skulle ni vilja göra den här gången? Vi gjorde ju detta sist och då sa ni att ni ville göra så här, tycker ni likadant nu eller tycker ni vi ska titta på något annat?” Då är man ju också medforskande istället för att jag har en färdig planering/.../då har man ju allting bestämt. Men är man medforskande så vet man inte riktigt vart det tar vägen, för då pratar man ju med barnen och stämmer av... (informant 1).

Flera av informanterna beskriver hur ett mindre lyckat projekt ofta har sin orsak i att barngruppen är för stor, att de hellre skulle ha arbetat med färre barn åt gången. Det ultimata antalet barn är enligt två informanter 3-4 stycken barn vid ett projekt, för att alla barn ska få komma fram och bli sedda. En annan orsak till varför projekt inte blir så som informanterna önskar uppger man vara tidsbrist. Informant 3 förklarar att hon vill gå på djupet, ha tid att stötta, bolla idéer, lyssna och utmana barnens tankar. Hon nämner även vikten av att blicka tillbaks. Informant 2 berättar om hur en utställning skulle avsluta projektet, vilket det tyvärr inte fanns tid till. Hon menar att det naturliga hade varit att spinna vidare på barnens tankar men att de är så styrda av läroplanen (Lgr11) inom skolan. En svårighet som informanterna återkommer till är att rollen som ateljerista kan bli väldigt isolerad: ”Jag jobbar tyvärr mycket ensam så jag kan inte reflektera med någon annan pedagog.” (informant 4). Informant nr 4 upplever det även svårt att hitta hur hon ska lägga upp arbetet som ateljerista. Kanske skulle hon hellre vilja jobba med varje avdelning under en hel dag. Efter att ha pratat med en annan ateljerista som har valt att arbeta med en avdelning flera veckor åt gången har även informant 4 valt det arbets sättet. Informant nr 5 förklarar att ateljeristan ska presentera och möjliggöra projekt. En nackdel med arbetet är att informant saknar ett arbetslag att reflektera med. Ett annat tillvägagångssätt har blivit att reflektera kring litteratur samt förkovra sig på egen hand. Ett projekt som de arbetat med, ”bildspelet”, varade i en termin. Barnen skapade en berättelse, målade, fotograferade och använde sig av powerpoint. Genom olika tekniker kunde barnet

bearbeta berättelsen. Informant 5 beskriver balansgången mellan att vara drivande i ett projekt och samtidigt lyssna in och följa barnen: ”Att inte lära ut... utan att lära tillsammans, det, och ändå ha den här framförhållningen, så att man... så man ändå kan styra lite grand, inriktningen på ett tema till exempel” (informant 5). Ett ”misstag” som flera av informanterna tagit lärdom av är då de inte varit tillräckligt förberedda och ställt ”fel” fråga, dvs. inte en öppen fråga, så att barnen lockas att gå vidare. Rollen som ateljerista kan, enligt informant nr 6, innebära att binda samman allt till ett helhetsperspektiv för att på bästa sätt tillgodose verksamheten. Arbetslaget kan ta hjälp av en ateljerista för att få nya idéer och infallsvinklar. Informanten beskriver sin roll som en inspiratör i projektarbeten:

Det viktigaste är att man är intresserad att arbeta med barnen, inte att man själv är jättefantastisk på att göra stora akvarellmålningar, utan vi lär oss för att inspirera barnen. Och visa dom olika metoder och verktyg som nu i projektarbetsform. Och jag kan tycka det är en fördel att ha förskolläraryt utbildning i botten, för då bygger man lätt in det i projektet. (informant 1).

Det är inte så lyckat att ha för stor grupp, då blir det inte bra. Då blir det lite grann det här att då får man kanske gå in och styra mer än man kanske vill. Och så har man några barn som är jättesnabba och så har man nån som tar väldigt god tid på sig när man ska göra nånting. Och då blir det ju att den som är snabb får man försöka komma på vad den kan göra för någonting annat under tiden/.../(informant 1).

## Tolkning

Det som synliggörs är ett gemensamt lärande där olika tekniker och material används. Det är ett arbetssätt som återspeglas i läroplanens strävansmål: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika tekniker, material och redskap” (Läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010, ss. 9-10). De nämner även ett ämnesintegrerat arbetssätt. Vecchi (2006, ss. 9-12) menar att en ateljerista arbetar emellan rationalitet och fantasi. Hon anser samtidigt att ateljeristan med hjälp av estetik förenar fantasi och rationalitet genom ämnesintegrerat förhållningssätt till barnets estetiska läroprocess: *Jag tror att estetiken förbinder, den skiljer inte olika kategorier åt* (Vecchi 2006, s. 10). Ateljeristan skapar möjlighet för barn att utforska, exempelvis fick några barn undersöka en fisk, måla av och skapa med lera. Ateljeristan frågade om barnen kunde göra en lika stor fisk, därmed fick hon även in matematik. Det här arbetssättet stämmer väl överens med läroplanens strävansmål: ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att urskilja, uttrycka, undersöka och använda matematiska begrepp och samband mellan begrepp” (Läroplanen för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010, s. 9-10). Informanterna berättar om ett sociokulturellt lärande där barn lär av varandra. Enligt Lindqvist (1999, s. 8) är den omgivande miljön, det kulturella och den sociala interaktionen avgörande för barns lärande i enlighet med det sociokulturella perspektivet. Man kan utmana barnet genom olika frågeställningar om miljö och kultur. Taguchi (2009, s. 130) beskriver att grupparbete är ett sätt för barn att utbyta tankar, upplevelser och hjälpa varandra att lösa problem. ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar intresse för bilder, texter och olika medier samt sin förmåga att använda sig av, tolka och samtala om dessa” (Läroplanen Lpfö 98, reviderad 2010 ss. 9-10)

Ateljeristorna låter barnen använda olika material: lera, hönsnät, pappermache, permanentpennor, vattenfärg och fingerfärg m.m. En lärare ska låta barnen få pröva på olika material, det är något som läroplanen synliggör. ”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att bygga, skapa och konstruera med hjälp av olika tekniker, material och redskap” (Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010 ss. 9-10). Ateljeristorna dokumenterar med hjälp av digitalkamera, anteckningsblock och sparar sina noteringar i

powerpoint/word presentation, IUP eller portfolio. Enligt läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010 s. 11” ska arbetslaget ge barn möjlighet att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av ord, konkret material och bild samt estetiska och andra uttrycksformer”. Enligt Tauguchi (2009, ss. 17, 18, 20, 21, 129) så är det pedagogisk dokumentation när arbetslaget diskuterar kring barnens funderingar. Pedagogerna funderar med hänsyn till barnens idéer hur man kan arbeta vidare. Dokumentation kan bidra till att barnen får möjlighet att berätta om sina upplevelser med utgångspunkt ifrån foton eller egna teckningar.

I Reggio Emilia finns en tydlig intention att sprida idéerna och inta en extrovert hållning i det pedagogiska arbetet. Att verksamheter ofta uppvisas i media har ifrågasatts. Pedagoger i Reggio Emilia har svarat med att detta bidrar till att göra verksamheten synlig och att visa att den är professionellt utformad (Häikiö 2007, ss. 58-59). Vi menar att i takt med att användning av exempelvis bloggar som verktyg ökar i verksamheterna, är det extra viktigt att reflektera över sekretessen. Viljan att profilera sin förskola får inte ske på bekostnad av att det enskilda barnet exponeras på ett vis som strider mot sekretessen. I exempelvis en av våra informanternas svar framkommer att bloggen används för att föräldrarna ska känna sig delaktiga i verksamheten. Vi anser att så länge det gäller barnens vårdnadshavare är det positivt att använda dokumentationen för deras delaktighet.

Vecchi (2010, s. 10) menar att ateljéristan har en central roll i projektarbeten. Hon beskriver att meningen med att arbeta i projekt bl.a. är att söka en djupare förståelse för olika områden. Vecchi hävdar att ateljéristan, tillsammans med pedagoger, ska göra analyser utifrån arbetsprocessen med barnen, för att komma vidare i ett projekt. Rinaldi (se Vecchi, 2010, s. 10) belyser hur projekt ofta utvecklas åt olika håll, där ingen kan förutse resultatet och där det oförutsägbara i barnens undersökande kräver inkännande vuxna. Informant 1 beskriver den här oförutsägbarheten, vilket innebär att det inte går att ha en helt bestämd planering. Genom att ställa frågor till barnen, dokumentera, reflektera och agera medupptäckare, växer projekten fram. Enligt Häikiö (2007, s. 275) är ateljéristans uppgift att vara den som utmanar och ger bekräftelse till barnet, samtidigt som hon agerar medupptäckare, observerar och är den som har kunskaperna inom konst kopplat till barns skapandeprocess.

Ateljéristornas beskriver att deras roll lätt blir isolerad och att de då inte har något arbetslag att diskutera med. Vi anser att detta på sätt och vis strider emot det sociokulturella perspektivet även om ateljéristorna interagerar med barnen. Vi tolkar informanternas utsagor som att yrkesrollen fortfarande är under utveckling rent organisatoriskt. En informant nämner exempelvis att hon har svårt för att hitta det ultimata sättet att lägga upp sitt arbete.

Ateljéristornas beskrivningar av lyckade projekt, innefattar ett helhetstänkande där olika estetiska uttryck integreras. Informanterna lyfter vikten av att lyssna på barnens tankar och ta till vara på deras intressen, vilket även forskning om ateljéristans roll belyser. Theorell (2010 se Colliander et al ss. 218, 219, 222) påpekar att när ateljéristan vill göra ett barn mer medvetet om olika perspektiv kan man till exempel utforska en staty ur olika synvinklar. Man kan ta kort på ett konstverk, rita/måla av, skapa med lera i grupp/individuellt, dramatisera genom att föreställa statyn eller skriva en låt om den. En ateljérista inspirerar barnet att utforska sin omvärld. Ateljéristan kan fungera som ett bollplank för barnets estetiska lärprocess. En viktig del i yrkesrollen är att arbeta projektinriktat, då man utgår ifrån barnets egna intressen, tankar och idéer.

Ateljéristornas beskrivningar av mindre lyckade projekt är deras upplevelse av tidsbrist och stora barngrupper som skapar svårigheter att anpassa verksamheten efter barnens individuella

behov. SVT:s aktuella granskning (2012) av förskoleverksamheten visar på stora barngrupper på över 20 barn per barngrupp. Skolverkets enhetschef Lindskog menar, som så många gånger tidigare, att det strider mot läroplanen med för stora barngrupper och att det går ut över verksamheten. Psykologen Broberg har forskat om barns anknytning och menar att varje barn har behov av en närvarande vuxen som finns tillhands. Eftersom resurserna har minskat sedan 2000 talet så blir den negativa konsekvensen att barnen blir lidande för att pedagogerna inte har möjlighet att tillgodose barnens individuella behov. Vi anser att om behovet av omsorg inte tillfullo kan tillgodoses så blir det även svårt för pedagogen att ge barnet de förutsättningar som krävs för konstnärligt skapande och kreativa uttrycksätt.

## ***Sammanfattande resultatdiskussion***

En av våra frågeställningar gällde ateljeristautbildningens påverkan på yrkesrollen, där reflektion tas upp som en viktig del i ateljeristautbildningen. Det är en central del i rollen som ateljerista och även inom Reggio Emiliafilosofin i stort. Samtliga informanter talar om vikten av den pedagogiska dokumentationen och att de fått utveckla ett mer medvetet förhållningssätt till dokumenterande under sin ateljeristautbildning. En informant menar att de skapande aktiviteterna lätt kommer bort eftersom mycket annat tar överhand. Hon menar att man behöver jobba med det estetiska som viktigt *i sig*. Informanterna anser att miljön, sett i ett större perspektiv där närmiljön och staden är inräknad, bör nyttjas i den pedagogiska verksamheten.

En annan frågeställning gällde vilket arbetssätt kopplat till barns bildskapande informanterna väljer. Informanterna har då framhållit liknande beskrivningar om hur de vill arbeta. Ateljeristorna vill handleda barnen genom att visa tekniken, exempelvis olika handgrepp och de rent praktiska sakerna. Samtidigt vill man ge möjlighet till frihet inom ramarna och försöka balansera det styrande och icke styrande ledarskapet. Ateljeristornas beskrivningar av lyckade projekt innefattar ett helhetstänkande där olika estetiska uttryck integreras. Ateljeristan kan fungera som ett bollplank med övrig personal angående barnets estetiska läroprocess. En viktig del i yrkesrollen är att arbeta projektinriktat, då man utgår ifrån barnets egna erfarenheter, intressen, tankar och idéer.

Ytterligare en av våra frågeställningar gällde ateljeristornas förhållningssätt till barns bildskapande. Exempel på material som används flitigt i skapande är: lera, hönsnät, pappermache, permanentpennor, vattenfärg och fingerfärg. Ateljeristorna dokumenterar med hjälp av digitalkamera, anteckningsblock och sparar sina noteringar i powerpoint/word presentation, IUP eller portfolio. Informanternas svar beträffande det kompetenta barnet påminner om varandra, men man kan ändå märka av en viss skillnad i svaren. Sammanfattningsvis anser vi att alla informanternas utsagor går att kopplas till Malaguzzis tankar. Han såg det kompetenta barnet som starkt, med många möjligheter och förmågor, med egna sätt att tolka och ställa frågor osv. Men som också behöver en kompetent pedagog. Informanterna menar att ateljeristan kan utmana genom att komma med nya tankar och presentera nya material och tekniker. Ateljeristan vill låta barnen diskutera, fråga, undersöka och utveckla sina tankar och idéer. Det som synliggörs i intervjuerna är ett gemensamt lärande. Informanterna belyser vikten av processen. Dessa tankegångar fanns hos Vygotskij då han skrev om barnet och kreativiteten.

För att koppla till vår inledning av arbetet vill vi lyfta det större perspektivet där aktuell neuroforskning pekar på att det lilla barnets hjärna har så stora möjligheter att utveckla sin enorma potential, om förutsättning ges (Vecchi 2010, s. 12). Därför menar vi att Malaguzzi,

med sina tankar om det kompetenta barnet, var före sin tid. Han framhöll vikten av att stimulera barns alla sinnen och betonade att kreativitet och skapande fyller en oerhört viktig funktion.

## ***Metoddiskussion***

Vi valde att använda oss av kvalitativ metod med intervju. Under vår kvalitativa intervju var vi lyhörda för hur informanterna resonerade kring sina erfarenheter. Förmågan att lyssna och ställa öppna frågor är viktiga egenskaper när man intervjuar och även att undvika styrande/ledande frågor. Genom att låta informanten tala om egna upplevelser motverkas risken med att ställa ja- och nej- frågor (Kihlström 2007, s. 48-49, 53). Vi upplevde att detta gick väldigt bra eftersom vi lyckades ställa öppna frågor. Däremot kan vi ha en viss självkritik med tanke på att intervjuerna blev lite väl långa. Vid vissa tillfällen märkte vi att informanterna svävade ut i sina svar och i efterhand inser vi att vi kanske borde ha använt oss av vissa följdfrågor för att hålla intervjuerna inom ramen. Vi menar samtidigt att informanternas utsagor var intressanta, relevanta och gav oss en fördjupad dimension av ämnesområdet.

Vi har lyssnat igenom varje intervju flera gånger och transkriberat alla intervjuer i sin helhet. Därefter har vi noga letat efter likheter och skillnader, intressanta citat och utmärkande svar i informanternas utsagor. Enligt Larsson (1986 s. 32) ska man i en kvalitativ analys både söka efter gemensamma mönster men även jämförelser ska göras av insamlad data. Vi har i vår undersökning sökt efter både återkommande utsagor/ likheter och motsägande utsagor/skillnader i informanternas svar, då det var dags för en systematisk analys.

Thurén (2007 s. 14-15, 46) menar att hermeneutik har sitt ursprung i humanismen och betyder tolkningslära samt förståelse. Vi har nu fått en ökad förståelse för hur en verksam ateljérista och några blivande ateljéristor tänker om sin yrkesroll tack vare den kvalitativa intervjumetoden.

Vi hade gärna haft mer tid till förfogande för att fördjupa oss ännu mer inom ämnesområdet och kunna göra mer ingående analyser. Med tanke på tidsramen så är vi nöjda med att vi denna gång valt att enbart fokusera på intervju. Vi anser även att vi har fått ut essensen av intervjuerna i resultatet. Vi upplever att intervjuerna har bidragit till att göra ateljéristornas röster hörda. Om vi blandat in observation hade det funnits risk för att vi inte hunnit bearbeta vår insamlade data. Det hade även varit intressant att genomföra gruppdiskussioner med ateljéristorna, för att följa deras utbyte av tankar och idéer. Detta eftersom de påtalat hur berikande deras möten och samtal varit under utbildningarnas gång.

## ***Didaktiska konsekvenser***

Vi anser att de estetiska uttryckssätten är ovärderliga och att varje barn i den svenska förskolan ska ha rätt att få utforska dessa områden och utveckla hela sin potential. Vi menar att lärarutbildningar inte alltid ger tillräckligt med utmaningar och kunskaper i de estetiska ämnesområdena, om man inte själv väljer att fördjupa sig. Ofta ligger tonvikten på att barn ska lära sig inom andra ämnen, som till exempel matematik, genom något estetiskt. Vi hävdar att det finns så pass mycket forskning om vikten av skapandet *i sig* och att barns alla sinnen stimuleras. Vi menar att pedagogisk dokumentation är central för att synliggöra barnets process. Däremot är det viktigt att dokumentationen följs upp av den viktiga reflektionen så att det inte blir dokumenterande för sakens skull. Enligt oss är det centralt att få med barnens

vårdnadshavare i verksamheten och där kan dokumentation och reflektion fylla en viktig funktion. Vi anser att det är en stor fördel om pedagoger generellt känner sig trygga i att ”slänga sig ut” i kreativa processer med barnen. Som flera av våra intervjuade ateljeristor framhöll, så fanns behovet hos dem att vidareutbilda sig till ateljerista för att känna en större tilltro till den egna förmågan, dels inom sitt eget skapande och dels i förhållningssättet till barnen. Vi menar att ateljeristans funktion borde uppmärksammas betydligt mer och ses som en stor tillgång på fler förskolor runt om i Sverige.

## ***Vidare forskning***

Under arbetets gång har vi fördjupat oss i litteratur och forskning kopplat till Reggio Emilias pedagogiska filosofi. I stort sett har tidigare forskningsresultat av observationer och intervjuer analyserats positivt. Därför har det varit svårt för oss att hitta negativa vinklar, men fortsatt forskning med olika perspektiv av området välkomnar vi och vill ta del av.

Flera av informanterna i vår undersökning påtalar en tveksamhet i hur ateljeristan rent organisatoriskt ska lägga upp sitt arbete. Många av dem menar att det lätt kan bli ett ensamarbete, där de hamnar för mycket utanför arbetslaget. Under intervjuerna framkom tankar om drömscenarier där man skulle kunna arbeta som ateljerista en viss del av tiden och samtidigt ingå i ett arbetslag. Det hade varit intressant att i fortsatta studier följa verksamma ateljeristor ute på fältet och se hur arbetet i relation till övrig personal kan se ut. Det hade även varit betydelsefullt att få ta del av undersökningar om ateljeristor som fördjupat sig i andra estetiska områden, som t.ex. musik och drama.

## **Tack**

Vi vill härmed ge ett stort tack till alla 6 ateljeristor som vi har fått möjlighet att intervjuas. Ni har verkligen bidragit med stort engagemang och vilja att dela med er av era kunskaper och förhållningssätt!

Vi vill även tacka vår handledare Marie Bendroth Karlsson vid Institutionen för pedagogik vid Högskolan i Borås för konstruktiv kritik under processens gång.

Sist men inte minst vill vi tacka familj och vänner för allt stöd!

Cecilia Altergård och Johanna Wickman  
Högskolan i Borås – Campus Varberg, december 2012



## Referenslista

- Barsotti, A. (2007). *D- som Robin Hoods pilbåge: ett kommunikationsprojekt i Reggio Emilia*. Sockholm. HLS förlag.
- Barsotti, C. (2011). *Mannen från Reggio Emilia*. Lund. Studentlitteratur.
- Barsotti, A, Barsotti, C. (2012). Uppskattad tjugofemåring, *Modern Barndom*. Vol 1 s.19-20
- Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkdahl Ordell, S. (2007). Etik. I Dimenäs, J. (red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, s. 21-28.
- Brunin, G & Emriksson, B. (red.) (2005). En pedagogik för regional utveckling. K. Grut *Exemplet Reggio Emilia. Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm. Premiss förlag.
- Colliander M-A, Strähle L, Wenner-Godée C. (red.) (2010). *Om värden och omvärlden. Pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholms universitets förlag
- Dahlberg, G. & Göthson, H. (2005). Barns lärande- en ny social rörelse? K. Grut (red.) *Exemplet Reggio Emilia Pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Stockholm. Premiss förlag
- Dahlberg, G. & Åsén, G. (2005). Loris Malaguzzi och den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. I Forsell, A (red.) *Boken om pedagogerna*. Stockholm. Liber AB.
- Dovermark, M. Etnografi som forskningsansats. I Dimenäs, J. (red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber
- Englund, B (red.) (2004). *Skapande och kroppsbaserade komplementära terapier*. Lund: Studentlitteratur
- FN:s konvention om barnets rättigheter. Tillgänglig: <http://unicef.se/barnkonventionen>
- Gedin, M. (2006). Estetiken tillhör alla. *Modern barndom* vol 3
- Hansson, Sigrid (1994). *Ordets bild och bildens bild*. Stockholm: ABF
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska lärprocesser. Ateljérista i förskola och skola*. Avhandling nr 24 Göteborgs universitet.
- Johansson, B & Svedner, P. O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språkligutformning*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB Läromedel & utbildning.

- Jonstoj, T & Tolgraven, Å. (2001). *Hundra sätt att tänka, om Reggio Emilias filosofi*. Stockholm. UR.
- Kihlström, S. (2007). Intervju som redskap. I Dimenäs, J. (red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber, s. 47-57.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kunskapsform*. (Avhandling nr 6 Stockholms universitet)
- Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*. Vol 31: 2
- Läroplanen för förskolan Lpfö 98 [Ny.rev.utg.] (2010). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11 (2011). Stockholm: Skolverket
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Studentlitteratur AB.
- Rinaldi, C. (2006). Småbarns förskolor och 3-6-års barns förskolor som platser för kultur. *Att göra lärande synligt- barns lärande- individuellt och i grupp/ RE, PZ (Projekt Zero, Reggio Children)*. Stockholm. HSL förlag.
- Sparrman, A. (2006). *Barns visuella kulturer skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.
- Stalfelt, P. (2005). I Banér, A (red.) *Barns rätt till kultur*, Centrum för barnkulturforskningsskriftserie. Nr 37 Stockholms universitet.
- Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- SVT nyheter.(2012). (Elektronisk). Skolverket. Tillgänglig:  
[http://www.svt.se/nyheter/sverige/skolverket-om-stora-barngrupper-vi-ar-oroliga#article891391\(2012-12-30\)](http://www.svt.se/nyheter/sverige/skolverket-om-stora-barngrupper-vi-ar-oroliga#article891391(2012-12-30)).
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Trost, J. (1993). *Kvalitativa interjuver*. Lund: Studentlitteratur.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia*. NewYork: Routledge.

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

Vygotskij, L. (1930/ 1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

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

Weissenrieder, E . (2008). *Skapandets kraft – för kunskap och utveckling*. Runa förlag.

Åberg , A & Lenz-Taguchi, H. (2007). *Lyssnandets pedagogik- etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm. Liber.

# Bilaga 1

## Högskolan i Borås

Institutionen för pedagogik

### Informationsbrev till ateljeristan

Våra namn är Cecilia Altergård och Johanna Wickman och vi studerar till förskollärare vid Högskolan i Borås, Campus Varberg. Nu läser vi vår sista termin i en kurs som heter Läraren och yrkesrollen: Att utforska pedagogisk verksamhet 2- examensarbete. För vårt examensarbete vill vi intervjua verksamma eller blivande ateljeristor. Vi vill ta reda på hur du resonerar om estetiska läroprocesser kopplat till barn och ateljeristans roll.

Intervjun spelas in med inspelningsapparat men kommer vara anonym. Det är frivilligt att delta och du får avbryta intervjun när du vill.

Intervjun kommer äga rum v.43

Vi är tacksamma för besked: Senast måndag v. 40

Våra mailadresser: xxxx ( Cecilia Altergård) och xxxx (Johanna Wickman)

Namn: Cecilia Altergård och Johanna Wickman

Studerande vid Högskolan i Borås.

# Bilaga 2

## Intervjufrågor

### Utbildningen till ateljerista

- Var och när har du utbildat dig?
- Varför är det bra (vad finns det för fördelar med) att utbilda sig till ateljerista?
- Vad fick dig att vilja gå ateljeristakurserna?
- Vad har kurserna lärt dig?
- Vad (eller vilka) har inspirerat dig under utbildningens gång?
- Var har tyngdpunkterna i kurserna legat?
- Vad har kurserna inneburit för dig personligen?

### Arbetsätt

- Hur är det att arbeta som ateljerista/Hur föreställer du dig att det skulle vara att arbeta som ateljerista? (Hur kan en dag se ut?)
- Vad har du för personligt intresse för bild och form?
- Hur vill du arbeta med ett projekt? (Kan du nämna ett lyckat/mindre lyckat projekt?)
- Vad vill du ge barnen/ vad vill du att de ska få med sig?
- Hur utmanar du barnen?
- Hur utmanar du din egen yrkesroll?
- Hur planerar, genomför och utvärderar du en skapande aktivitet?
- Brukar du använda dig av moment där barnen arbetar tillsammans (varför, hur)?
- Hur reflekterar/dokumenterar du (själv/tillsammans med barnen)?
- Brukar du samtala med barnen om deras alster efteråt (hur)?
- Vilka material använder du/barnen?
- Vad är viktigt i miljöns utformning?

### Synsätt

- Hur ser du på barns läroprocess inom skapande verksamhet?
- Hur ser du på att värdera ett barns uttryck?
- Hur bemöter du ett barn som t.ex. målar krig och vapen, eller där aggressioner kommer till uttryck?
- Hur bekräftar du barnet?
- Hur ser du på det färdiga resultatet (viktigt eller oviktigt)?
- Stämmer läroplanen överens med ditt synsätt? Är vissa delar extra viktiga för dig?
- Hur påverkas ateljeristarollen av Malaguzzis tankar idag?
- Vad innebär "Det kompetenta barnet" för dig?/Hur stärker du det hos barnet/ hur ser du det i vardagen?



