
Examensarbete i Lärarprogrammet
vid
Institutionen för pedagogik - 2009

Drömförskolan

**En studie om hur pedagogiskt ledarskap utvecklas
genom aktionslärande**

Nina Rapinoja Johansson & Tinna Stefansdottir



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Sammanfattning

Arbetets art:	Lärarprogrammet, inriktning mot förskola 210 högskolepoäng. Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.
Titel:	Drömförskolan – En studie om hur pedagogiskt ledarskap utvecklas genom aktionslärande
Engelsk titel:	Preschool of dreams – A study of how pedagogical leadership develops through action research
Nyckelord:	Ledarskap, pedagogisk dokumentation, Reggio Emilia, verksamhetsutveckling
Författare:	Nina Rapinoja Johansson & Tinna Stefansdottir
Handledare:	Maud Ihrskog
Examinator:	Birgitta Davidsson

BAKGRUND: För att utveckla en skapande verkstadsverksamhet där barnet står i centrum, i egenskap av en kompetent individ, måste ledarskap och grupprocesser kritiskt granskas. Genom pedagogisk dokumentation synliggörs problemområden att förändra och utveckla. Reggio Emilia-filosofin bidrar med den pedagogiska grunden och synen på barnets rätt till sin egen kreativa process.

SYFTE: Att ta reda på hur en verkstadsverksamhet för barn, där samma barngrupper sällan återkommer, kan utvecklas med hjälp av pedagogisk dokumentation.

METOD: Studien baseras på aktionslärande som metod, då uppstart och utveckling av verksamheten är i fokus.

RESULTAT: Resultatet visar att miljön i vilken barnen vistas antingen kan skapa förutsättningar eller hinder för dem. Genom ett kritiskt förhållningssätt gentemot miljön och genom att välja att förändra den har vi även möjlighet att förändra barnens agerande i miljön. Genom att använda oss av deltagande observationer i konstverkstaden har vi fått kunskap om vår egen verksamhet och vårt pedagogiska ledarskap.

Innehåll

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	3
Bakgrund.....	4
Pedagogik med utgångspunkt i det kompetenta barnet	4
Pedagogisk dokumentation	5
Ledarskap	6
Grupp och samspel.....	7
Teori.....	8
Sociokulturell teori.....	8
Metod	9
Modell för aktionslärande	9
Aktionsforskning.....	10
Validitet och tillförlitlighet	11
Urval	12
Etik.....	12
Modell för genomförande	12
Didaktisk planering inför tillfälle 1	12
Resultat	14
Tillfälle 1.....	14
Deltagande observation	14
Observationsanalys	14
Aktionsplan	15
Tillfälle 2.....	16
Deltagande observation	16
Observationsanalys.....	17
Aktion	17
Aktionsplan	17
Tillfälle 3.....	18
Deltagande observation	18
Observationsanalys	18
Aktion	19
Aktionsplan	19
Tillfälle 4.....	20
Deltagande observation	20
Observationsanalys	20
Aktion	21
Aktionsplan	21
Tillfälle 5.....	21
Deltagande observation	21
Observationsanalys	22
Aktion	23
Diskussion.....	24
Resultatdiskussion.....	24
Miljön i konstverkstaden.....	24
Barnens skapandeprocesser.....	26
Bemötande och barnsyn	27
Miljön som tecken på barnsyn	28
Förändringsarbete.....	29
Metoddiskussion	29
Didaktiska konsekvenser.....	31
Förslag till fortsatt forskning.....	31
Tack	32
Referenser	33
Bilagor.....	35

Inledning

Våren 2009 tog vi kontakt med Konstmuseet i Borås (se bilaga 3), då vi var intresserade av någon form av samarbete efter lärarexamen. Detta resulterade i att vi fick möjlighet att använda Konstmuseets lokaler för praktiskt arbete i vårt examensarbete sista terminen av utbildningen. Vi fick tillgång till Konstmuseets nyrenoverade konstverkstad och anslutande utställningshall. Vår idé kring examensarbetet var att vi genom pedagogisk dokumentation skulle utveckla en verksamhet för förskolebarn i Konstmuseets lokaler. Arbetet skulle utgå ifrån att vi tog emot barn i 3-5 års åldern från förskolor och ge barnen en möjlighet att arbeta med olika material i konstverkstaden.

Den största och viktigaste förberedelsen inför det praktiska arbetet i konstverkstaden var att samla skräp. Allt som egentligen skulle slängts, men som vi tänkte att barnen kunde hitta ett användningsområde för sparade vi. Toalettpappersrullar, mjölkpaket, kartonger, kapsyler, bubbelplast och så vidare samlades i ett rum på Konstmuseet. Att använda sådant som i vanliga fall slängs såg vi flera fördelar med. För det första var det en ekologisk tanke, att ta tillvara på saker istället för att köpa nyproducerat. En ekonomisk aspekt var att istället kunna lägga pengarna på inköp av material som inte går att återvinna, så som lera och färg. Slutligen såg vi en kreativ möjlighet i skräpet. Att använda material som barnen tidigare använt i pyssel efter mall, hade riskerat det förutsättningslösa skapandet. Risken att barnen hade konstruerat saker efter en mall de tidigare arbetat mot hade varit större. Genom att materialet inte hade en given funktion, krävdes det även fantasi från barnen, eftersom materialet kunde användas i problemlösning på ett annat sätt.

Som grund för vårt förhållningssätt i arbetet med barngrupperna låg både Skolverket (1998) och Utrikesdepartementet (1994).

Skolverket (1998) menar att alla barn ska ha möjlighet att bilda sig en egen uppfattning, känna delaktighet och tilltro till den egna förmågan (s. 4). Barnen ska med hjälp av de estetiska formerna musik, bild, drama, sång, rytmik och dans få kommunicera och i leken få öva förmåga till symboliskt tänkande och problemlösning. (s. 6). Det läggs även vikt vid att barnen ska vara en tillgång i gruppen och uppmuntras till samspel både med vuxna och andra barn. Barnen ska få möjlighet att utforska omgivningen och känna tillfredsställelse i de framsteg de gör. (s. 5)

I Utrikesdepartementet (1994), artikel 31:2, står det att läsa ”Konventionsstaterna skall respektera och främja barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet och skall uppmuntra tillhandahållandet av lämpliga och lika möjligheter för kulturell och konstnärlig verksamhet [...]”.

Vi valde att utgå från temat Drömförskolan när vi tog emot barnen. Drömförskolan var namnet på den utställning som växte fram för varje barngrupp som kom och arbetade i konstverkstaden. Anledningen till att vi valde just detta tema var för att det är så öppet för tolkning. Ingen kan säga hur någon annans drömförskola ser ut, vilket i det praktiska arbetet innebar att ingen mer än det skapande barnet själv kunde avgöra vad och hur det skulle bli.



Drömförskolan som den såg ut innan första barngruppen kom.¹

¹ Alla bilderna i arbetet är tagna av Nina Rapinoja Johansson

Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att ta reda på hur det pedagogiska ledarskapet i en verkstadsverksamhet för barn, där samma barngrupper sällan återkommer, kan utvecklas med hjälp av pedagogisk dokumentation.

- På vilket sätt kan vi ge barnen en möjlighet att arbeta processorienterat i konstverkstaden?
- Hur påverkar den pedagogiska dokumentationen innehållet i det bildskapande arbetet med varje enskild barngrupp?

Bakgrund

Här kommer vi behandla de begrepp och den tidigare forskning och kunskap som finns kring de aspekter vi lyfter i vår studie.

Pedagogik med utgångspunkt i det kompetenta barnet

Reggio Emilia-filosofin utarbetades i Italien. Först 1960 kom en lag om att andra aktörer än kyrkan fick bedriva barnomsorg i Italien. I landets södra delar har förskolorna bedrivits i statlig regi och i de norra i kommunal (Barsotti, 1997). Psykologen Loris Malaguzzi ombads av kvinnorna i Reggio Emilia, norra Italien, även kallat ”det röda Emilien”, att leda det pedagogiska arbetet på förskolan som de själva byggt. Filosofin som förskolorna kom att ha som grund, har sin botten i pedagogiska, etiska och politiska ställningstaganden som formades efter krigsslutet i Italien. Avskyn för krig och fascism var stor och viljan att skapa en ny, demokratisk och fredlig generation var en viktig anledning till uppstartandet av förskolorna. Genom att se barnet som kompetent och kunskapande, ville man att barnen på lika villkor skulle vara en del av kulturlivet och skapandet av ett demokratiskt samhälle (Lenz Taguchi, 2000).

Arbets sättet i förskolorna i Reggio Emilia är snarare ett förhållningssätt än en regelrätt pedagogik. Barsotti (1997) påpekar att det inte finns handböcker att följa eller färdigtryckt arbetsmaterial och att styrkan i detta är att arbets sättet är föränderligt och icke-statiskt, medan svagheten är att det inbjuder till valfri tolkning och ibland är tolkningarna väldigt olika. Även Lenz Taguchi (2000) lyfter denna problematik och menar att trots att Reggio Emilia-filosofin är så tätt förbunden med pedagogisk dokumentation och att den pedagogiska dokumentationen syftar till att utmana rådande tankesätt och utmana både vuxna och barn, finns det en risk att man fastnar i ett kopierande av förskoleverksamheten i Reggio Emilia, vilket inte alls överensstämmer med filosofin.

Att arbeta tematiskt är grunden för Reggio Emilia-filosofin och det är pedagogerna på förskolorna i Reggio Emilia som beslutar sig för ett ämne för det tematiska arbetet. Beslutet är fattat med barnens intresse som grund och därefter planerar och vidareutvecklar pedagogerna arbetet i samtal med barnen. Reggio Emilia-filosofin anser att barnet har 100 språk och därför bör få möjlighet att använda fler än bara det muntliga och skriftliga. Detta ges det förutsättningar för genom tematiskt arbete. Man lämnar mycket utrymme åt barnens teorier, även de som är uppenbart felaktiga. Man uppmuntrar till användning av till exempel okonventionella metoder, som att mäta hur många skor långt ett bord är, för att sedan övergå till mer allmänna tillvägagångssätt. Barnens aktivitet observeras och deras teorier tillvaratas i en dokumentation som är till för att påvisa vad barnen faktiskt kan, snarare än som tidigare, då dokumentationen främst användes för att visa på vilka brister varje enskilt barn hade (Lenz Taguchi, 2000).

När man ser till miljöns uppbyggnad på en förskola, talar man om möjlighetsvillkor (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Detta innebär att förskolemiljöns uppbyggnad, både tingsligt och tidsmässigt, skapar olika förväntningar på barnen som vistas där. Lenz Taguchi (Åberg & Lenz Taguchi, 2005) menar att genom att inte problematisera miljön, blir barnet det som skall åtgärdas eller ändras. Om det fungerar bra kring barnet är det barnets förtjänst och likadant om det fungerar dåligt.

I förskolorna i Reggio Emilia arbetar man i par, vilket var ett lyft när det infördes. Tidigare hade man varit ensam pedagog i en barngrupp på 25-30 barn. Loris Malaguzzi såg ett stort

värde i kollegiala konfrontationer och ansåg att risken med att arbeta ensam var att verksamheten stod och föll med den enskilde pedagogen. Barsotti (1997) menar att värdet som finns i att vara två pedagoger som arbetar ihop, givetvis inte går förlorat om arbetslaget är större. Det viktiga är att man är flera som kan diskutera verksamheten och därmed driva den framåt.

En stor skillnad mellan förskolorna i norra Italien och i Sverige är att det i Italien inte finns några förskolechefer, utan direkt över pedagogerna står barnomsorgschefen, enligt Barsotti (1997). Att inte ha fler nivåer i organisationen är ett led i den demokratiska tanken kring förskole- och skolverksamheten. Det ägnas även mycket tid åt fortbildning för pedagogerna i Reggio Emilia, detta bland annat för att förskolläro- och lärutbildningen i Italien fortfarande är på gymnasienivå och dels för att pedagogik och forskningen kring små barn är i ständig förändring. Man strävar på detta sätt efter att hålla en någorlunda jämn kompetensnivå hos alla pedagoger. Barsotti (1997) skriver om skillnaderna mellan italiensk och svensk barnomsorg och hävdar att en av de största skillnaderna är att i Italien har förskolorna vuxit fram med anledning av barnens rättighet till god pedagogisk verksamhet, medan det här i Sverige enbart har varit på grund av att föräldrarna har arbetat.

Rädslan att inte vara en "sann pedagog" diskuteras av Lenz Taguchi (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Lenz Taguchi menar att den "sanna pedagogen" är rädd att tappa kontrollen och att inte alltid vara den som har svaret på frågorna som ställs. Lenz Taguchi menar vidare att huvudsaken är att inte vara rädd för att bli ifrågasatt eller att ifrågasätta, frågor vågar ställas och de svar som kommer fram är tillfälliga och i sin tur möjliga att ifrågasätta. Lenz Taguchi (Åberg & Lenz Taguchi, 2005) menar att rädslan är pedagogikens största fiende, rädslan för att inte vara den som har ett svar. Att inte ha svar på allt ger en otrygghetskänsla. I bilden av förskolan där de "sanna pedagogerna" arbetar finns även de "sanna barnen" (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Man väljer att titta på barnets utveckling för att hitta områden där barnet avviker från normalitetskurvan och sedan åtgärda barnet. Lenz Taguchi (2005) menar att man inom Reggio Emilia-filosofin väljer att göra sig av med bilden av barnen som om de endast vore på ett sätt. Genom att stärka dem i det de är bra på, ger man barnen förutsättningar för en positiv självbild.

Pedagogisk dokumentation

Begreppet syftar på all insamlad dokumentation kring barnen, det vill säga deras verk, observationer, fotografier, eventuellt ljudupptagningar och videofilmning, med mera. Dokumentationen ligger sedan till grund för hur man organiserar och lägger upp verksamheten. Man kan säga att dokumentationen blir pedagogisk först när den används för att individuellt eller kollektivt reflektera kring och basera pedagogiska val i verksamheten på vad dokumentationen visar (Lenz Taguchi, 2000).

Pedagogisk dokumentation används till förändringsarbete, både i miljö och i bemötande av barnen. Enligt Lenz Taguchi (1998) kan man med hjälp av pedagogisk dokumentation göra den osynliga pedagogiska miljön, alltså bemötandet, synlig och samtidigt förstå den synliga miljön där verksamheten är förlagd. Den synliga miljön speglar vilken syn på barn man har i verksamheten. Genom att observera hur miljön ser ut, hur högt upp målarfärgerna står och hur självständiga barnen tillåts vara, kan man få ett grepp om sin egen barnsyn och även möjlighet att förändra den. Den pedagogiska dokumentationen ger enligt Lenz Taguchi (1998) barnen i verksamheten möjlighet att delta i det kunskapsökande som sker i förskolan, eftersom den är ett kommunikationsmedel mellan barn och pedagoger. Lenz Taguchi (1998) ser även den

pedagogiska dokumentationens möjligheter att kommunicera med andra utanför verksamhetens ramar i syfte att ge inblick i barnens tankar, erfarenhetsvärldar, teorier och hypoteser.

Lenz Taguchi (1998) beskriver tankens och handens samarbete utifrån något som Lenz Taguchi väljer att kalla för meningsskapande lärprocess. Handen konstruerar tankens bild och barnet skapar sin egen förståelse av omvärlden. Dokumentationen blir enligt Lenz Taguchi den kommunikativa länken mellan barnet och dess omvärld.

Att arbeta med pedagogisk dokumentation är inte bara utvecklande för barnen, det finns studier på att även pedagogerna upplever att de utvecklas och känner sig mer kompetenta och medvetna. Fördelen med pedagogisk dokumentation som en integrerad del av verksamheten, och som har en självklar plats i planeringen, är att pedagogerna kan se vad utgångspunkten ”just nu” är och tack vare detta kunna hitta sätt att utmana barnen utifrån deras förförståelse (Lenz Taguchi, 2000). Trots att Reggio Emilia-filosofin är så tätt förbunden med pedagogisk dokumentation och den pedagogiska dokumentationen syftar till att utmana rådande tankesätt och utmana både vuxna och barn, finns det en risk att de Reggio Emilia-inspirerade pedagogerna i Sverige fastnar i ett kopierande av förskoleverksamheten i Reggio Emilia.

Ledarskap

I alla grupper där det inte finns en formell ledare kommer någon eller några ta på sig ledaruppgifterna, menar Nilsson (2005). Det är därför viktigt att ha en formell ledare i de situationer där det krävs. Det är viktigt att skilja på ”påverkan” och ”ledarposition”, där det förstnämnda inte kräver att man innehar den formella ledarrollen utan att man likaväl kan vara en informell ledare. Det är inte nödvändigt att ledaren alltid märks av, det är snarare i situationer av stress och när problem uppstår som det är viktigt att ledaren träder fram (Nilsson, 2005). I generella drag kan man säga att om ledaren fungerar, fungerar gruppen (Svedberg, 2003). Svedberg menar att det inte finns ett rätt sätt att vara på i sitt ledarskap, det gäller att kunna balansera ansvar och frihet så att gruppen klarar av den ålagda uppgiften. I vissa grupper krävs det att ledaren är ett större hjälpjag, och i andra grupper kan ledaren stå tillbaka och behöver inte så starkt gå in i rollen som ledare. Johansson (1995) betonar vikten av att skapa rutiner. Johansson använder begreppet ”ontologisk trygghet”, vilket syftar på en känsla av att omgivningen går att lita på. Rutiner och regler är det som håller samman vardagen och som även håller borta den ångest som hör till människans existens. Först när rutinerna bryts uppfattar människan hur viktiga de var.

Lenz Taguchi (1998) diskuterar kring pedagogens ledarposition och hur pedagogen kan inta olika förhållningssätt till sin ledarroll. Ett förhållningssätt handlar om att pedagogen är en aktiv lyssnare till det barnen säger för att kunna ”kasta tillbaka bollen” och ge barnet en möjlighet att utveckla sin tanke vidare. Detta är enligt Lenz Taguchi (1998) ett i synnerhet aktivt deltagande i barnens kommunikation. Detta betyder dock inte att pedagogen tar över eller leder konversationen. Pedagogens roll i samspelet beskrivs enligt Lenz Taguchi (1998), som en genomtänkt handling för att ge djupare mening och inte för att uppta talutrymme eller tolkningsföreträdare. Vidare diskuterar Lenz Taguchi (1998) om ledarrollen och vikten av att inta det författaren valt att kalla ”aktiv passivitet”. Lenz Taguchi (1998) förklarar detta med att det handlar om att pedagogen ska finnas tillgänglig för barnen och fånga upp deras tankar, handlingar och idéer genom en aktiv närvaro, samtidigt som denne förhåller sig relativt passiv och ger barnen utrymme i verksamheten. Evenshaug & Hallen (2001) menar att den vuxne bör anpassa sin hjälp till barnet efter barnets prestationsnivå och sedan backa undan allt

eftersom barnet klarar sig på egen hand, den vuxne blir då en stödstruktur för barnet i dess utveckling.

Grupp och samspel

Svedberg (2003) menar att ett beteende i en grupp kan smitta. Detta exemplifieras med hur en gäspning eller ett skratt kan starta hos en gruppmedlem och spridas till de övriga. Även andra känslor och beteenden kan smitta på liknande sätt och på så sätt få hela gruppen att ha ett likartat agerande.

I varje grupp uppstår informella roller, vissa roller tenderar att alltid finnas i en grupp (Svedberg, 2003). Att rollerna, så som den som är tyst, den som är rolig och så vidare, ofta är återkommande i alla typer av grupper ger en känsla av trygghet och ett bortmotande av ångest för gruppdeltagarna. Skulle en gruppmedlem vilja byta sin roll mot en annan och lyckas i sin strävan, kommer hela gruppens mönster att förändras (Svedberg, 2003). Giddens, i tolkning av Johansson (1995), menar att den identitesroll man har, omtolkas och omkonstrueras i alla sociala situationer som man befinner sig i.

Nilsson (2005, s 33) förklarar att i en grupp är ”helheten mer än delarna”. Med andra ord kan saker uppstå i en grupp som man på förhand inte har en aning om, då alla individer bidrar med olika saker och ger varandra idéer som byggs vidare. Nilsson (2005) hävdar att det finns två grundantaganden om varför människor vill samspela med varandra i grupsituationer. Det första är att vi upplever att vi har ett utbyte av varandra för att nå dit vi vill och det andra är att vi helt enkelt vill stanna i positiva sociala situationer. Om man ser på det första grundantagandet innebär det en syn på människan som en i grunden rationell varelse, vilket i detta fall skulle innebära att man inte vill vara en del av en grupp där man inte får ut något, eller där åtminstone fördelarna är större än nackdelarna för att det ska vara värt engagemang. Svedberg (2003) pekar på att en stor del av arbetet med en grupp är att upprätthålla det positiva samtalet levande, för att glädjen över samarbete ska existera.

Williams (2001) diskuterar kring hur viktigt det är att skapa goda förutsättningar för barns samarbete. Detta utifrån ett fokus på pedagogernas tankar kring barns lärande ur ett sociokulturellt perspektiv. Williams (2001) menar att viljan hos pedagoger att skapa ett klimat som tillåter samarbete, där miljö och organisatoriska faktorer möter barnens behov, måste vara en grundläggande vision. Williams (2001) lyfter även tid som ett perspektiv i sammanhanget och menar att barn måste få tid att interagera med varandra. Vidare diskuterar Williams vikten av att skapa något som hon väljer att nämna ”konstruktivt beroende” (s 70f). Det vill säga att barnen i varje gruppkonstellation känner sig beroende av varje individs insatser för att lyckas med sin uppgift. Gruppen blir således en social konstruktion som tillsammans kan skapa och konstruera kunskap. Van Huizen, Van Oers & Wubbels (2005) har med stöd i det sociokulturella perspektivet och Vygotskijs teorier, lyft deltagarperspektivets vikt för en verksamhetsutveckling. De menar att den individuella insatsen i grupprocesser är tätt förknippad med det personliga engagemang som deltagarna bidrar med för att leda utvecklingen framåt.

Teori

I detta avsnitt kommer vi behandla den teoretiska ram som vår studie grundar sig på.

Sociokulturell teori

När ett barn börjar skolan är det redan fullt av kunskaper. Barnet har inte levt i ett vakuum och bör därför inte ses som ett tomt kärl vid skolstarten, menar Vygotskij (1981). Då andra teoretiker hävdar att barns kunskaper kan mätas av hur de svarar på frågan ”Varför ramlar inte solen ner”, liksom Piaget gjorde i sina kliniska monologer, menar Vygotskij att man inte har tagit tillvara på barnets förkunskaper vid ställandet av den frågan. Det finns två nivåer i barns lärande, enligt Vygotskij (1981). Den första är det Vygotskij väljer att kalla barnets faktiska utvecklingsnivå, vilket innebär det barnet faktiskt idag kan. Den andra är barnets potentiella utvecklingszon, vilket Vygotskij menar är det ett barn kan göra med hjälp av en vuxen. Det ett barn kan göra med en vuxen idag, kan det göra själv imorgon. Enligt Vygotskijs teori sker alla högre psykiska processer i två steg under barnets utveckling. Första steget är att utföra till exempel en handling med stöd av vuxna eller mer kunniga kamrater, andra steget är att klara av det individuellt (Vygotskij 1981).

Att reproducera, eller återskapa, något efter en minnesbild eller efter en mall är enligt Vygotskij en av två grundläggande typer av handlingar (Vygotskij, 2003). Den andra typen är tätt länkad till den reproducerande, nämligen den kombinatoriska. Vygotskij beskriver själv den kombinatoriska handlingen som att han själv skulle föreställa sig livet i ett socialistiskt land, alltså någonting han inte upplevt. Hans fantasi blir en sammansättning av sedan tidigare kända saker, och inte ett återskapande av en minnesbild. Vygotskij menar härmed att den mänskliga hjärnan inte bara bevarar och reproducerar, hade den det hade vi enbart fokuserat på det förgångna. Denna kombinatoriska förmåga kallas inom vetenskapen för fantasi. Fantasi är den faktor som är grunden till allt skapande, både tekniskt, konstnärligt och vetenskapligt (Vygotskij, 2003). Vygotskij menar att vi är snara med att erkänna kreativiteten hos män som Tolstoy, Edison och Darwin, men har desto svårare att se att samma kreativitet finns hos det Vygotskij kallar ”den vanliga människan”. Vidare skriver Vygotskij (2003) om något som närmast kan ses som ett kollektivt uppfinnande. Där en sak utvecklas över tid, från ett enkelt träredskap till att så småningom bli en plog.

Metod

Aktionslärande beskriver Tiller (1999) som aktionsforskningens lillebror. Aktionslärandet har sin ansats i skolans lärandekontext medan aktionsforskning innefattar ett samarbete mellan verksamhet och forskare. Tiller menar att distinktionen mellan aktionslärande och aktionsforskning kan beskrivas med hänsyn till lärares och skolledares praktiska vardag och det utvecklingsarbete som sker inom den egna verksamheten å ena sidan och en forskares samarbete med dessa parter i forskningssammanhang å andra sidan. Aktionslärandet är på så sätt enligt Tiller (2002) ett mer omedelbart sätt att angripa problem i verksamheten på.

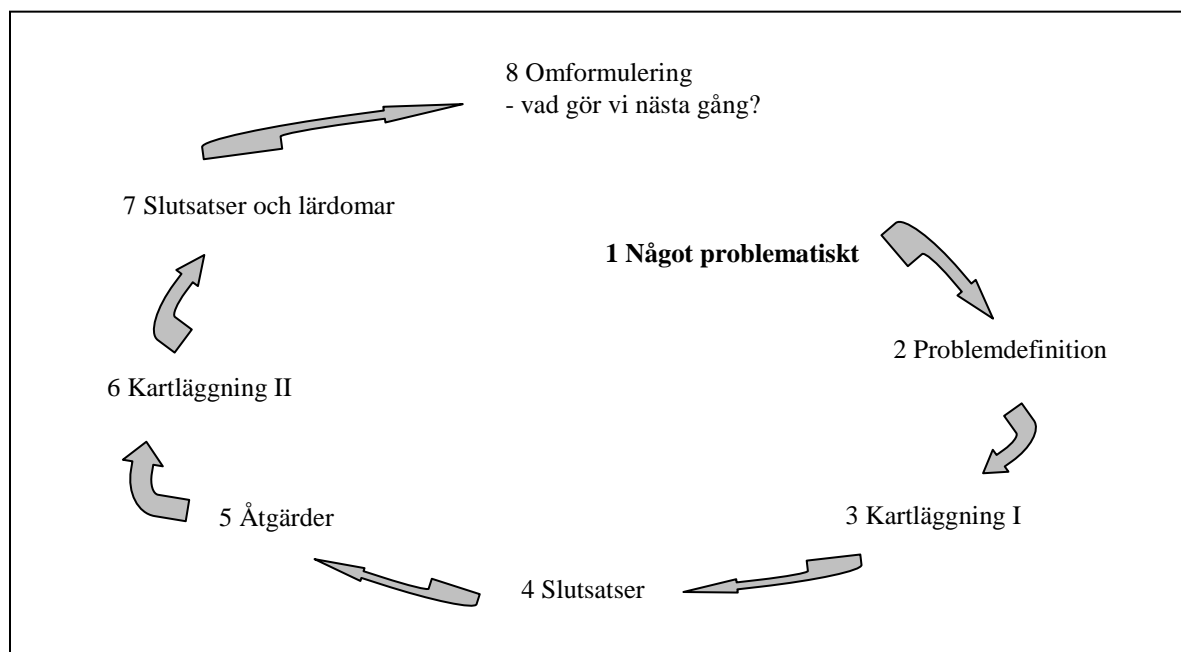
Berlin (2004) har genom sin tolkning av Rubenowitz tagit fram kriterier för det som han väljer att kalla minimikrav för att kunna benämna en forskning för aktionsforskning. Detta eftersom vissa kritiska röster har lyfts mot aktionsforskning som metod. Följande citat är en beskrivning av de kriterier för aktionsforskning som måste uppfyllas enligt Berlin (2004, s. 209f):

[...] processen ska vara systematiskt planerad, det bör även vara möjligt att knyta an till den teori och de kunskaper man utgått ifrån. Det ska också kunna anges vad man anser vara generaliserbart och vad man stödjer sig på empiriskt.

Det är därför viktigt enligt Berlin (2004) att följa en strukturell och teoretisk gång i arbetet för att kunna kvalitetssäkra en aktionsforskning.

Modell för aktionslärande

Söderström (2004) beskriver aktionslärandets process närmare med hänvisning till Tillers (1999) utveckling av begreppet, genom något som hon väljer att kalla Modell för aktionslärande och som visar de olika stegen inom aktionslärandet närmare. Dessa steg beskrivs genom Söderströms (2004) modell nedan.



Modell för aktionslärande (Söderström, 2004 s. 97)

Aktionslärande kopplar Söderström till något som benämns ”erfarenhetslärande”, något som modellens olika steg är menade att hjälpa till att belysa och utveckla. Problemformuleringen utgår enligt Söderström (2004) ifrån det som pedagoger upplever som problematiskt i sin egen vardag och som de skulle vilja öka sin förståelse för, samt utveckla och förbättra. Problemformuleringen är det första steget mot att hitta nya strategier att möta problem.

Genom att beskriva/ kartlägga den rådande situationen med hjälp av ett systematiskt insamlande av kunskaper, utifrån problemformuleringen, ges pedagogerna enligt Söderström (2004) en möjlighet att se mönster. Detta genom att först formulera tidigare åtgärder, för att sedan dokumentera sitt pågående utvecklingsarbete. Här formuleras även slutsatser och åtgärder utifrån ”nuläget”.

Den andra kartläggningen beskrivs av Söderström (2004) vara en uppföljning av pågående utvecklingsarbete. Ett sorts stickprov eller en kort paus, för att utifrån dokumentationen synliggöra progressionen i arbetet. Här diskuteras och offentliggörs undersökningens resultat. Söderström (2004) lyfter undersökningens tillförlitlighet och att den sätts på prov när flera personer får tillgång till och möjlighet att ta del av resultatet, samt kritiskt granska det.

Aktionsforskning

Söderström (2004) beskriver aktionsforskningens kännetecken som har sin ansats i praktiken och menar att forskningsfältet har sin utgångspunkt i verksamhetsutveckling med fokus på relationen mellan det som Söderström kallar tänkandet om praktiken och handlandet i praktiken. Forskaren skaffar sig kunskaper om förändringsarbete och de processer som är relevanta för progressionen i utvecklingsarbetet genom praktiska handlingar. Viktiga steg inom aktionsforskningen som dock inte behöver följas slaviskt beskriver Söderström (2004) vara att planera, agera, observera och reflektera.

Tomal (2005) presenterar en omarbetad version av Lewins modell för aktionsforskning som är avsedd att fungera som en stödstruktur i aktionsforskningens, enligt Tomal (2005) sex olika steg. Stegen är problematisering, datainsamling, analys, aktionsplan, aktion och utvärdering/uppföljning. Modellen uppmanar till fyra fokus, elevcentrerat perspektiv, lärar-/klassrums perspektiv, organisatoriskt perspektiv och undervisningsperspektiv/utvecklingsbara mål.

Tiller (1999) väljer att lyfta och diskutera kring aktionsforskarens roll utifrån val av forskningsfråga, och menar att allt förändringsarbete kräver ett ställningstagande och att forskaren därför aldrig kan hålla sig helt värderingsfri. Aktionsforskningens karaktär fordrar ett ställningstagande eftersom det handlar om ett progressivt förhållningssätt till forskningsfrågan.

Tiller (1999) diskuterar kring samarbetet mellan forskning och praktisk verksamhetsutveckling genom aktionsforskning och ställer frågor kring vilket utbyte det kan ge. Dels för forskaren och dels för läraren och den verksamhet som denne befinner sig i. Något som Berlin (2004) betonar är, att en förståelse för varandras förutsättningar och perspektiv är något som är av vikt för samarbete mellan praktiker och teoretiker i aktionsforskningssammanhang. Vidare problematiserar Tiller (1999) aktionsforskningens status som forskningsmetod och menar att det måste få ta tid för aktionsforskningen att etableras och accepteras som legitim forskningsmetod inom skolväsendet. Tillers (1999) resonemang mynnar ut i ett konstaterande av att aktionsforskningen faktiskt är en

”[...]enhetlig forskningsplan av konstruktiv karaktär, där forskaren aktivt deltar i ingrepp som förändrar de fält som studeras.” (Tiller, 1999 s. 57).

Tomal (2005) lyfter skillnader mellan aktionsforskning och andra mer traditionella forskningsmetoder. Aktionsforskning syftar enligt Tomal (2005) till att analysera och adressera olika problemområden inom skolverksamhet, för att genom forskning komma med förslag på strategier och aktioner i syfte att åstadkomma förbättringar inom själva verksamheten. Aktionsforskningen handlar på så sätt inte om att dra statistiska slutsatser, eller att göra vetenskapliga analyser av en verksamhets problemområden i syfte att enbart peka på dessa problemområden. Aktionsforskningen är enligt Tomal (2005) att ta fram ett underlag för fysisk aktion. Tomal menar att detta är en verksamhetsutvecklande, kontextuell forskningsmetod. Tomal (2005) ställer detta i kontrast till både kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder, och menar att både kvalitativa och kvantitativa metoder utgår ifrån ett utifrånperspektiv på problemet eller forskningsfrågan.

Validitet och tillförlitlighet

Gallagher (1995) problematiserar och reflekterar kring validitet och objektivitet i kvalitativa kontra kvantitativa forskningssammanhang. Gallagher väljer även att lyfta vissa likheter mellan dessa metoder. Med denna utgångspunkt menar Gallagher (1995) att trots de olika forskningsmetoderna, finns det vissa ramverk att följa för att försäkra en valid forskning, något som beskrivs på följande sätt av Gallagher (1995, s20):

The sources I read on qualitative inquiry led me to believe that the validity/objectivity issues of this approach differed little from those of quantitative research.

Tomal (2005) nämner vikten av att som forskare, hålla sig ajour med de förändringar som kan ske över tid, eller som påverkas av tid och som därför kan ha en inverkan på aktionsforskningens validitet.

Few things in life remain constant. For example, if a researcher administers an attitude survey to teachers, he or she most likely obtain different types of data, depending upon which point in time during the school year it is administered. Tomal (2005 s. 81f).

Tidsperspektivet utifrån de förändringar som kan ske över tid kan därför ha en betydelse enligt Tomal (2005).

Vi har i studie följt Söderströms (2004) modell för aktionslärande. Vi har problematiserat våra deltagande observationer och varit medvetna om metodens svagheter, vad gäller att vi har ett ”inifrånperspektiv” på vår egen utveckling.

Då Drömförskolan ändrat sig från tillfälle till tillfälle, är det något som måste tas hänsyn till i våra observationer och dokumentation. Att perioden då vi tog emot barngrupperna var november-december, kan påverka pedagogernas intryck ifråga av förväntningar. Om de som kom i mitten av december förväntade sig julpyssel färgades deras upplevelse antagligen av detta.

Urval

Konstmuseet skickade ut inbjudningar till förskolor i Borås Stad, samt informerade på sin hemsida om samarbetet mellan dem och oss kring examensarbetet. Informationen som Konstmuseet skickade ut till förskolorna var följande:

Reggio Emilia – inspirerad workshop

I denna Reggio Emilia – inspirerad workshop ligger fokus på den skapande processen. Workshopen vänder sig till barn mellan 3-5 år och är ett samarbete mellan Borås Konstmuseum och Högskolan i Borås. Tinna Stefansdottir och Nina Rapinoja Johansson läser sista terminen på lärarutbildningen med inriktning mot förskolan och gör sitt examensarbete på museet. Med hjälp av pedagogisk dokumentation har studenterna utvecklat metoder som gör att alla deltagande barn skall kunna få mesta möjliga utbyte utav aktiviteten. Metoderna kommer att testas och analyseras under examensarbetet. Barnens aktiviteter kommer slutligen att växa fram till en utställning på Borås Konstmuseum. Varmt välkomna!

De förskolor/ avdelningar som var intresserade av att komma på ”Reggio Emilia-inspirerad workshop” anmälde sig direkt till konstmuseet.

Etik

Vi har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) vad gäller informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav för undersökningen. Dessa har säkerställts genom information till deltagarna om deras uppgift i förväg samt om de villkor som gäller för deras deltagande, se bil. 1. Vi har även upplyst deltagarna om rätten att avbryta medverkan i undersökningen om de av någon anledning vill göra så.

Modell för genomförande

Varje barngrupp hade en timme till förfogande i Konstverkstaden. Bokningsbara tillfällen var varje tisdag mellan 09:00-10:00 och 10:30-11:30, samt varje fredag mellan 09:00-10:00 och 10:30-11:30. Direkt efter varje tillfälle nedtecknades de deltagande observationerna, vid tidsbrist reflekterade vi gemensamt medan den ena av oss städade och den andra skrev. Två parallella tillfällen blev dock endast bokade en gång. Som utgångspunkt innan första tillfället användes nedanstående didaktiska planering.

Didaktisk planering inför tillfälle 1

Första tillfället syftade till att ge en grund att stå på i utvecklingsarbetet i konstverkstaden. Barnen skulle komma till konstverkstaden och verkligen känna att alla idéer för skapande var tillåtna och att de hade makt över sin egen skapandeprocess. Miljön och upplägget syftade även till att inspirera pedagogerna när det gällde val av material och placering av materialet.

Vi ville i vår kommunikation med barnen ställa frågor som var öppna och icke värderande, exempelvis ”hur tänker du nu?” ”berätta vad du har byggt”. Genom att ge barnen möjlighet att välja om de ville skapa själva eller tillsammans med andra, skulle varje enskilt barn komma att bidra till den stora utställningen, vilket skulle innebära att gruppen och individen kompletterade varandra i vårt upplägg.

Vi skulle möta barnen och följa dem ner till källarplanet där konstverkstaden var. Där skulle barnen hänga av sig jackorna och få varsitt förkläde. Detta avsåg att bli en möjlighet för oss att se varje barn. Därefter skulle vi samlas kring Drömförskolan där vi skulle berätta om hur andra barn varit hos oss och börjat bygga. Sedan hade vi för avsikt att erbjuda barnen att följa med oss in i konstverkstaden och introducera materialet för dem.

Resultat

Datinsamlingen sker genom nedskrivna deltagande observationer efter varje tillfälle, samt pedagogiska reflektioner kring dessa efter varje tillfälle. Pedagogerna ombeds även medverka genom nedskrivna reflektioner kring deras upplevelse av konstverkstaden. Dessa reflektioner hämtas på förskolan av oss, några dagar senare. Strukturella förändringar kommer att arbetas fram efter varje arbetspass med fokus på att göra konstverkstaden så funktionell som möjligt

Tillfälle 1

4 barn, 2 pedagoger

Deltagande observation

Vi mötte upp barngruppen samt två pedagoger vid ingången till Konstmuseet. Tillsammans gick vi ner till källarplanet och där hängde barnen av sig kläderna och fick ett förkläde. Förklädena hade vi hängt upp på hatthyllan där barnen hängde upp sina ytterkläder. Vi samlades kring Drömförskolan sittandes på golvet, och berättade för barnen om hur detta var ett bygge som några barn påbörjat och behövde hjälp att bygga färdigt. Då detta var första tillfället fanns det inget i Drömförskolan som var gjort av barn, utan det enda som fanns var lådan och en grönmålad kartong som vi själva gjort. Vi bad barnen följa med oss in till konstverkstaden och uppmanade dem att titta på materialet för att se vad de ville använda i sitt skapande. Efter lite tvekan valde alla barnen att måla med blockvattenfärg på vanligt papper.

Alla barnen satte sig vid det lilla bordet närmast materialhyllan. Pedagogerna tog varsin stol och satte sig mellan barnen. Medan barnen målade med vattenfärg tog en av pedagogerna och målade på en toapappersrulle, vilket barnen uppmärksammade. Efter cirka tio minuter hade ett barn målat färdigt. Då erbjöd vi det att prova på att arbeta med lera, vilket barnet ville. Därefter ville två av de andra barnen detsamma. De fick lera som de knådade och målade på och barnen gick och tittade i hyllan för att se om det fanns något att använda, de använde mycket dokumentförstörarspill, linser och bönor. När barnen ansåg sig vara färdiga med sina alster följde vi dem ut i utställningslokalen så att de fick placera sitt alster vart de ville i/på/framför förskolelådan. När något var färdigt gick alla barnen direkt in och fortsatte med något nytt. Ju längre tid de arbetade, desto mer material använde de sig av. Från att alla barn bara använt platta papper och vattenfärg, övergick alla till att använda sådant som gick att bygga med på bredden och höjden, exempelvis lera.

Ett barn gjorde en teckning av en flicka och ett hus med ritpennor och papper. Medan de andra barnen började upptäcka annat material, fortsatte barnet att rita på teckningen. Barnet valde att göra en ram på sin teckning av olika material: linser, bulgur, dokumentförstörarspill och så vidare. När barnet skulle placera ut sin teckning vid förskolelådan fick barnet frågan om vart det ville att den skulle vara. Barnet svarade att det inte visste och kom fram till att den kunde ligga på golvet bredvid. Efter detta gick barnet in och rullade små kulor av lera som det satte ihop till en snögubbe. Snögubben fick en böna till hatt och placerades på taket av Drömförskolan.

Observationsanalys

Att möta upp barngruppen i entrén är inget som går att diskuteras eller förändras nämnvärt, då museet är stängt och dörren låst. Alla barnen går tysta igenom museet, ingen visar att de tar någon notis om tavlor som hänger på väg ner mot konstverkstaden, vilket vi funderat över. Antagligen är det så att det är så mycket nytt och barnen känner sig osäkra på situationen. När de hängt av sig sina jackor hjälpte pedagogerna barnen att ta på sig ett förkläde. Då barnen var

uppenbart osäkra vände de sig endast till pedagogerna. Att barnen var avvaktande och att utrymmet vid klädhängaren var trångt medförde att vi bara stod och tittade på när pedagogerna hjälpte barnen. När alla var klara gick vi tillsammans ut och satte oss vid Drömförskolan. Lådan var antagligen inte så inspirerande, eftersom inga barn gjort något till den. Det var nog svårt för barnen att få grepp om vad de skulle göra. Vi insåg efteråt att vårt sätt att påbörja bygget av en drömförskola, låg långt ifrån det sättet att skapa som barnen använde sig av.

Barnen uppvisade stor osäkerhet när de tittade på materialet i hyllan. När de fick syn på blocken med vattenfärg tog de färgen och gled ner på närmsta stol, vid det lilla bordet. Vi upplevde att barnen kände sig trygga med vattenfärg och ritpapper och att det var därför de valde detta material i början. Vattenfärgen tror vi var ett material som barnen kände igen sedan tidigare. Dessutom fanns det inga saker gjorda av lera i Drömförskolan, så det var omöjligt för barnen att hämta den typen av inspiration därifrån. När de kände sig mer bekväma med situationen vågade de blanda in annat i sitt skapande. Säkerheten i situationen handlade antagligen till stor del även om att känna sig bekväm med vad som förväntades av dem. Att förstå vår hållning och veta att vi ville dem väl och att vi inte förväntade oss att de skulle producera något särskilt, utan att processen var deras.

Vi upplevde att vi måste använda oss av Drömförskolan mer för att barnen ska hitta inspiration och arbeta mot det övergripande mål som vi har med verksamheten. Med detta menade vi inte att styra in barnen i ett tillverkande av gungor och sandlådor i första hand, snarare att förhindra att det blir ett skapande som endast består av vattenfärg och platt papper. Vi insåg att det kan ha varit bristen på barntillverkade alster i Drömförskolan som var grunden till att barnen valde det material som de gjorde. Vår osäkerhet i situationen kan även ha bidragit eller varit hela anledningen till att barnen upplevdes osäkra.

Vi upplever att det finns en motsättning och en balansgång i hur vi styrde barnen i deras skapande för att de ska fokusera på uppgiften och barnens eget val av material och lösningar på problem. Exempelvis att alla barnen målade med vattenfärg på ritpapper och att vi styrde in dem på annat material och i andra tankegångar. Vi gjorde detta för att ge dem nya upplevelser inom skapandet, att inte enbart göra det som kändes tryggt och som de gör på förskolan. Vi styrde för att utmana dem att gå utanför sin trygghetszon.

Aktionsplan

- Vi måste presentera oss när barnen kommer. I och med att vi mötte dem i konstmuseets entrédörr glömdes det bort på väg ner till konstverkstaden. Vi ska presentera oss när vi satt oss runt Drömförskolan och barnen har mer fokus på oss.
- Vi ska flytta förklädena till Drömförskolan då det tog väldigt lång tid att få av sig jackor och få på sig förkläden i det trånga utrymmet vid klädhängaren.
- Vi ska byta plats på borden. De två små borden och det stora byter plats. Detta för att det naturliga för barnen var att sätta sig nära hyllan, där materialet finns. Detta blev ganska trångt och tid fick läggas på att rensa undan istället för på de skapande processerna.
- Medan barnen tog av sig jackor och skor stod vi bara och hade ingenting att göra. Vi kommer placera oss vid Drömförskolan i väntan på att barnen blir färdiga. De barn som kommer kan vi småprata med tills hela barngruppen är samlad. På så vis får vi möjlighet att se de enskilda barnen samtidigt som vi tar hänsyn till gruppen.
- Vi ska gå ut och titta på Drömförskolan med barnen mer, för att ge barnen nya tankar kring vad som saknas och vad de vill göra.



Efter första tillfället. Barnen har placerat ut sina alster vid Drömförskolan

Tillfälle 2

6 barn, 3 pedagoger

Deltagande observation

Vi mötte upp barnen och pedagogerna i entrén och gick tillsammans ner till konstverkstaden. Barnen hade redan tagit av sig sina jackor medan de väntade på att vi skulle komma och möta upp dem, och medan de hängdes upp satte vi oss vid Drömförskolan och väntade på dem som var klara, vi hjälpte dem på med förkläden vid Drömförskolan.

När alla var samlade presenterade vi oss och berättade om att vi haft andra barn på besök och att de hade börjat bygga den roligaste förskolan i världen men att de inte hunnit färdigt. Barnen sa ingenting. Vi föreslog att vi skulle gå in i konstverkstaden och titta på allt material som vi hade. Barnen gick med oss in i konstverkstaden och pedagogerna gick efter. När vi tittade på materialet började ett barn att gråta. Barnet tröstades av en av pedagogerna. Barnen visade inte något intresse för något material som de ville arbeta med så vi föreslog att de kunde prova på att jobba med lera. Vi hade placerat ut lera på alla borden, trots detta valde barnen även vid detta tillfälle att sätta sig vid bordet närmast materialhyllan. Alla barnen fick lera och satte igång. Barnet som började gråta hade slutat och jobbade också med lera.

Vi plockade fram tallrikar med färg för att uppmuntra barnen att gå vidare från att enbart använda lera, till att även inkludera färgen i sitt skapande. Två barn började använda färgen, andra fortsatte som tidigare. Ett barn var färdigt med sitt leralster och vi följde barnet ut för att placera alstret i förskolelådan. Alla barn arbetade koncentrerat och då de inte själva gick till hyllan för att titta efter mer material, ställde vi fram lådorna på bordet. Barnen tog för sig ur främst dem som vi plockade fram och ställde på borden framför dem. Efter hand gick vissa även själva till hyllan och hämtade saker.

Ett barn var färdigt med sitt alster och hade ställt ut det i Drömförskolan. När barnet kom in i konstverkstaden igen och ville påbörja något nytt, uppmuntrade vi barnet att använda sig av en stor kartongbit. Barnet målade kartongen och limmade därefter fast dokumentförstörarspill och jord på plattan. Vi bar ut den och barnet fick visa vart den skulle ligga. När de andra barnen skulle ställa ut sina alster, fanns det nu en mycket större yta att ställa dem på. Efter en timma och en kvart var det ingen som påbörjade något nytt, barnen visade tydligt genom att ta av sig förklädena att de var färdiga. De barn som var klara tog pedagogerna ansvar över och antingen lät dem gå runt och titta eller sa till dem att klä på sig ytterkläderna.

Obsevningsanalys

Att vi till tillfälle 2 hade valt att flytta förklädena till Drömförskolan hade övervägande praktiska anledningar. Det tog lång tid att få av jackor och få på förkläden och det var trångt. Vi hade även en tanke med att vi genom att hjälpa barnen på med förklädet vid Drömförskolan kunde etablera en relation till dem och ge dem en trygghetskänsla. Vi var inte nöjda med resultatet, utan funderade snarare kring att det skapades en större otrygghet att få ta på sig ett förkläde innan barnen ens vet vad det var de skulle göra.

Vi anser att inledningen blev mer tydlig i och med att det varit barn i konstverkstaden och arbetat och att resultatet av deras arbete finns att peka på och inspireras av. Vi kände att vi väckte ett förtroende på ett annat sätt, när vi presenterade oss för barnen ordentligt. Vi tror att barnen påverkades mycket av att vara i en obekant miljö, och därför hade svårt att fokusera på vad vi sa i inledningen när vi satt kring Drömförskolan. Vi försökte fatta oss ganska kort och istället gå ut med barnen under tiden de arbetade och titta på hur de kunde inspireras av Drömförskolan och vilka impulser de fick under arbetets gång.

Att ett barn började gråta fick oss att fundera på hur vi kunde öka känslan av trygghet för barnen. Även vid första tillfället märkte vi att barnen blev väldigt osäkra när de ställdes inför allt material. Vi upplevde att osäkerheten vid både tillfälle 1 och 2 har varit väldigt övergående och endast i inledningsskedet, men det var viktigt att ta det på allvar ändå. Vi märkte att pedagogerna tenderar att backa undan och vi funderade på hur vi kunde uppmuntra dem att vara barnens stöd på ett tydligare sätt. Vi tror att pedagogerna även är osäkra i inledningsskedet, då de faktiskt inte visste vad som förväntas av dem heller.

Aktion

- Vi presenterade oss när vi satt kring Drömförskolan.
- Vi bytte plats på borden.
- Vi stod inte och tittade på barnen när de tog av jackor och skor, utan satt vid Drömförskolan och väntade på dem.
- Vi gick inte ut och tittade på Drömförskolan mer, men upplevde inte att gruppen hade behov av att göra detta. Dels för att vi upplevde barnen som otrygga med oss under nästan hela passet och att de dessutom inte satt sysslolösa.

Aktionsplan

- När det är dags att gå in i verkstaden ska vi säga till barnen att ta med sig sina fröknar in och titta på materialet. Vi går efter gruppen. Detta för att öka barnens känsla av trygghet i inledningsskedet och för att få pedagogerna att ta rollen som barnens emotionella stöd.
- Om barnen inte hittar något i hyllan direkt, ska vi introducera leran först. Vi upplevde att i jämförelse med vattenfärg och papper (se tillfälle 1) är leran mer inbjudande till att även ta av det andra materialet, då leran lätt kan kombineras med olika sorters material.
- Det finns material som barnen inte lagt märke till hittills, vi lägger en del av det på ett av borden så att det syns.



Drömförskolan växer. En kartongskiva med jord gör ytan

Tillfälle 3

6 barn, 2 pedagoger

Den ena pedagogen samt två av barnen var även med på tillfälle 1.

Deltagande observation

Vi mötte barngruppen i huvudentrén och gick genom museet. Barnen pekade på bilder och pratade med varandra på den korta promenaden. Väl nere gick vi och satte oss vid Drömförskolan medan barnen tog av sig ytterkläderna. De barn som var färdiga kom och satte sig hos oss. Vi småpratade tills alla var samlade. De två barnen som varit hos oss tidigare kände igen sig och de verkade vara glatt förväntansfulla. Vi presenterade oss för barnen och bekräftade för de barn som varit med tidigare att vi kände igen dem. Vi berättade för barnen att det varit barn hos oss tidigare och byggt på sin drömförskola, barngruppen fick frågan om de ville hjälpa till att bygga. Alla barnen svarade ja. Vi sa till barnen att ta med sig sina fröknar in i verkstaden och ta på förkläden och titta på materialet. De två barnen som varit med tidigare var först in i verkstaden och de andra följde efter.

När barnen stod och tittade på materialet i hyllan sa ett barn ”Åh, vattenfärg!”, vilket fick oss att flytta fokus till leran som låg framme på bordet. Vi erbjöd dem att få prova leran och frågade om de ville ha av både den bruna leran och den vita. Medan barnen arbetar med leran ställde vi fram tallrikar med färg. Ett barn berättade att man kan blanda färgerna till nya färger, så vi ställde fram en tom tallrik att blanda på. Många barn knådade sin lerklump en stund och började sedan måla på den som den var. Sedan ställde de ut den i utställningshallen.

Vi uppmuntrade ett barn som inte ville använda lera mer, till att arbeta på en större platta av kartong, vilket många av de andra barnen blev inspirerade av. Till slut satt alla barnen med stora kartong- /frigolitskivor framför sig. Två barn började måla med fingrarna, även detta spreds till de andra. Vissa doppade hela handflatorna i färgen och andra använde endast fingertopparna. Fokus flyttades från alstret till händerna, och det pratades mycket om hur händerna såg ut med färg på. Ett barn sa att det aldrig målat med fingrarna förut.

Observationsanalys

Att två av barnen och en pedagog hade varit med förut, verkade påverka gruppens upplevelse av besöket på konstmuseet. Gruppen kändes tryggare och mer positivt förväntansfull redan från början, vilket kunde bero på flera faktorer. Dels att de barnen som inte varit med tidigare sett bilder som togs vid första tillfället, men även att de två barnen och pedagogen pratat i positiva ordalag om upplevelsen. Vi har aldrig förut sett att barnen på något sätt uppmärksammat fotoutställningen som man går igenom på väg till verkstaden, så som barnen gjorde. Vår idé om att vi efter att ha haft inledningen kring Drömförskolan, säga till barnen att de ska ta med sina fröknar in i konstverkstaden, för att öka barnens trygghet, gick inte att utläsa i och med att barnen redan från början upplevdes som trygga. Pedagogerna behövde

inte gå in med barnen, eftersom de två barnen som varit med tidigare drog med sig sina kompisar in direkt.

När barnen kom in i konstverkstaden och skyndat sig att få på förkläden gick de till hyllan. Ett barn uppmärksammade genast vattenfärgen och vi gjorde valet att styra in det barnet och de andra på att arbeta med leran istället. Detta val baserade vi på att vattenfärgen är svår att kombinera med andra material och vårt fokus låg främst på att erbjuda andra material att skapa med än de som traditionellt används i förskolan. Vår tanke var att vattenfärgen uppmärksammades för att barnen kände igen den sedan tidigare. Att starta aktiviteten med lera upplevde vi som positivt, då vi sett att de flesta barn tog sig an leran med glädje. När vi erbjöd lera, frågade vi barnen om de ville ha av den ena, andra eller av båda färgerna. Hittills har alla velat ha av båda, och vi upplevde att vi genom att erbjuda detta la ribban för passet och även visade barnen att vi hade förtroende för deras kompetens att avgöra hur de ville göra när de skapade. När vi uppmuntrade till större material, kartong och frigolit främst, märkte vi att barnen vågade ta för sig mycket mer. Vissa stunder låg fokus för barnen mest på upplevelsen av att måla med fingrar och händer, snarare än på hur resultatet skulle bli. Vi uppmuntrade dem att använda händerna och såg till att det fanns färg att doppa fingrarna i, för att barnen skulle känna att det var tillåtet.

När barnen ställde ut sina saker i utställningshallen hade alla barn minst en fantasifull förklaring till vad de hade byggt, hur man skulle använda just deras alster om det var en riktig förskola och man fick leka där. Barnen berättade om hur man kunde hoppa och gömma sig.

Vi noterade att barnen vände sig till oss när de behövde råd, hjälp eller inspiration, men när de var klara med något eller hade hittat ett nytt tillvägagångssätt i sitt skapande, ville de gärna visa det för sina fröknar. Vi noterade även att pedagogerna slukades av sitt skapande. Detta såg vi som något mycket positivt. Har man själv fått känna känslan av att få skapa förutsättningslöst, kanske man är mer benägen att låta barnen få göra detsamma när man är tillbaka på förskolan.

Aktion

- När vi skulle in till konstverkstaden sa vi till barnen att ta med sig sina fröknar in och titta på materialet. Om detta skapade trygghet är svårt att avgöra då de två barn som varit hos oss tidigare inte alls var osäkra på miljön, utan snarare skyndade in för att sätta igång. Vi kommer hålla fast vid detta för att kunna utvärdera det med en grupp som aldrig varit hos oss.
- Vi tog in förklädena till verkstaden, då vi tänkte att det kan uppstå en otrygghetskänsla när barnen får på sig ett förkläde innan de vet vad de ska göra. Rent praktiskt fungerade det bra, men om det ökade tryggheten är svårt att avgöra, då barnen upplevdes som trygga från början.
- Vi ställde fram en del material på ett bord, för att uppmuntra barnen till användning av dessa. Det var material som tidigare funnits framme, men som inga barn uppmärksammat. Att presentera material på detta sätt, tycker vi stimulerade till en annan form av skapande där barnen vågade ta för sig.

Aktionsplan

- Vi kommer behålla de förändringarna för ökad trygghet, med andra ord att barnen går in i konstverkstaden med sina fröknar, samt att förklädena finns inne i konstverkstaden



Drömförskolans gård har blivit större och överallt står detaljer som kan användas för inspiration och fantasifulla förklaringar.

Tillfälle 4

9 barn, 4 pedagoger

Deltagande observation

Vi mötte barngruppen och pedagogerna i entrén till museet. Vi gick ner för trappan till källarplanet där konstverkstaden finns och barnen tog av sig sina jackor. Barnen var mycket reserverade mot oss och sökte ingen kontakt. Vi satte oss vid Drömförskolan och när barnen började bli färdiga med att ta av sig ytterkläderna stod de och tittade på oss på håll. Vi vinkade och försökte signalera om att de skulle komma närmare. När 5-6 barn var färdiga kom de smygande mot oss. De gick nära väggarna och satte sig långt ifrån oss. Pedagogerna kom och satte sig och ett barn satte sig bakom ryggen på en av pedagogerna. Vi presenterade oss och när vi frågade om de ville vara med och bygga på Drömförskolan svarade ingen. Ingen nickade. Vi sa till barnen att ta med sig sina fröknar in i verkstaden och ta på förkläde. Först när pedagogerna ställde sig upp gjorde barnen det samma och sedan gick de in i konstverkstaden. Vi gick sist in.

Vi hjälpte inte till att ta på förkläden, då barnen inte på något sätt tog kontakt med oss, utan vi ställde oss vid hyllan och när barnen var färdiga kom de dit och vi tittade på hyllan ihop, men uppmuntrade dem att börja med leran. Inget av barnen protesterade mot att arbeta med lera. Vi ställde fram färgen ganska direkt och flera barn valde att börja måla på sin lera. Ett barn satt bredvid en pedagog som hjälpte barnet att forma och limma, efter en stund backade pedagog och barnet gjorde mer och mer själv.

Ett barn satt med limflaskan i handen nästan hela tiden. Barnet limmade först mycket lim på sin lera, la på lite bulgur och bönor, limmade mer. När en pedagog försökte ta limmet ifrån barnet skrek det. Pedagogen lät barnet behålla limflaskan. Efter att barnet och vi hade burit ut dess alster, samt varsin näve med bönor som låg bredvid, började barnet limma direkt på bordet. Pedagogerna försökte förgäves stoppa denna aktivitet inledningsvis, men gav upp efter ett tag. När det var dags att avsluta, tog en pedagog och öste ner barnets bönhög på en kartong och ställde ut den i Drömförskolan.

Observationsanalys

Inledningen fungerade bra. Eftersom barngruppen i denna situationen upplevdes osäker, fick vi se att vårt upplägg fungerade. Att se till att barnen och pedagogerna gick in tillsammans fick barnen att våga. Vi lät bli att hjälpa till med förklädena, då vi upplevde att barnen inte

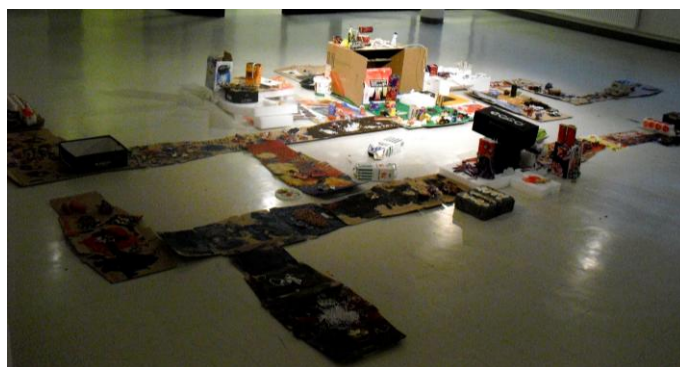
kände sig trygga med oss. Vi har märkt att pedagogerna ibland har svårt att släppa sin osäkerhet kring vad som är tillåtet i konstverkstaden. Vid flera tillfällen hade pedagogerna försökt bromsa barnen, till exempel barnet som limmade direkt på bordet. De försökte få barnen att använda mindre material, arbeta längre på sina alster och så vidare. Speciellt med limmet. I början av passen märkte vi att pedagogerna var de som höll i limflaskorna. Barnen pekade vart de ville ha lim och pedagogerna höllde, men allt eftersom slutade pedagogerna med detta och överlät det åt barnen. Detta var ett mönster vi såg i alla tidigare grupper. Vi trodde att vårt förhållningssätt påverkade pedagogerna, då vi alltid påpekade att det inte var någon fara om det blev smutsigt. Vi betonade också att materialet fick användas hur som helst och att det var helt okej att ta flera nävar böror och limma fast i bordet. Vi hade en tanke kring hur pedagogerna trodde att vi upplevde dem genom barnen. Om barnen inte "skötte sig", framstod pedagogerna som dåliga, vilket kunde medföra att de höll igen barnen. Vi hade mer och mer insett att det verkligen var upplevelsen vi ville ge barnen. På ett sätt var Drömförskolan ett alibi för att bjuda in till en skapandeprocess där varje enskilt barn själv bestämde över materialet framför sig.

Aktion

- Vi prioriterade att skapa situationer där barnen upplevde att de hade pedagogerna som emotionellt stöd.

Aktionsplan

- Använda utställningen för att inspirera barnen i deras skapande, till exempel bygga vidare på det som redan finns



Drömförskolans gård har blivit större, barnen går gärna in emellan för att kunna titta och ställa ut sina alster.

Tillfälle 5

14 barn, 5 pedagoger

Deltagande observation

Mellan tillfälle 4 och tillfälle 5 var det bara en halvtimme, så medan vi städade efter förra tillfället tog barnen av sig jackor och skor. Vi satte oss vid Drömförskolan innan barnen var färdiga, så vi tog emot barnen på liknande sätt som tidigare. Flera barn började direkt titta på vad som fanns uppställt i utställningshallen. De gick in emellan sakerna för att kunna se ordentligt och kommenterade i positiva ordalag det de såg. De tog även kontakt med oss.

Innan vi haft vår inledning med barngruppen uppstod en dialog mellan ett barn och en pedagog:

B - Hur länge ska vi vara här?

Ped - En timme.

B - Är det länge eller kort tid? Jag hoppas det är länge!

Vi presenterade oss för barnen och berättade om Drömförskolan på samma sätt som vi gjort tidigare. På frågan om de ville vara med och bygga vidare på den svarade majoriteten av barnen ”ja!”. De gick in i konstverkstaden med sina pedagoger och fick hjälp av både oss och dem med att få på sig förkläden. Flera var framme och tittade nyfiket i hyllan, men vi erbjöd dem ändå lera som inledning, för att komma igång. Alla barnen satte sig vid det stora bordet, som blev fullt. Pedagogerna stod bakom mot väggen och pratade mest med varandra. När vi gick runt och delade ut lera till barnen gick en av pedagogerna bredvid och uppmanade barnen att säga tack till oss. Ett par av pedagogerna stod upp och arbetade med leran. Nästan genast när barnen påbörjat arbetet med leran ställde vi fram färger på bordet. Pedagogerna ifrågasatte att barnen skulle börja måla på leran innan de gjort någonting av den. När de första barnen blivit färdiga med sina leralster och ställt ut dem erbjöd vi dem större kartonger att måla på. De satte sig då vid ett annat bord, vilket gjorde att pedagogerna fick plats på stolar också, och därmed kunde arbeta själva och samtala med barnen. Ett barn som var färdig med sin lera och hade ställt ut den, stod tyst. Vi försökte förstå vad barnet ville göra. Vad vi än svarade fick vi ett skak på huvudet till svar. Till slut frågade vi om barnet kunde peka på det det ville göra. Barnet pekade på tvättstället, det tvättade sina händer och ville ta av sig förklädet. Under en lång stund gjorde barnet ingenting, det var först när det hittade knapplådan som aktivitet uppstod. Barnet satt under resten av tiden och sorterade och tittade på knapparna.

Pedagogerna visade många tendenser på att styra barnens skapande, bland annat genom att de ifrågasatte om det verkligen gick att måla på leran innan den torkat, de försökte ta ifrån barnen material när de upplevde att barnen tog för mycket och så vidare. Ett barn var väldigt produktivt och satte ett stort värde på att skapa mycket och fort och ställa ut det i utställningshallen. Barnet ställde sina alster på andras, byggde till och flyttade om lite. Barnet utnyttjade möjligheterna som blev av att det fanns ett utgångsläge i tidigare barns skapande, genom att bygga tak på andras lådor och göra sina torn högre genom att ställa det på andras alster. När fyrtio minuter hade gått började pedagogerna skicka ut dem som kände sig färdiga för att klä på sig, då det snart var dags att gå tillbaka. 3-5 barn stannade så länge de bara kunde i konstverkstaden. Flera sa ”Bara en sak till”. Till slut var det bara ett barn kvar, alla de andra väntade.

Observationsanalys

När det praktiska arbetet i konstverkstaden startade upplevde vi pedagogerna som icke deltagande i barnens skapande, då de inte satte sig ner med barnen utan stod bakom dem och ifrågasatte barnens skapandeprocess och kombination av material. När några barn satte sig vid ett annat bord, blev det en skillnad i pedagogernas förhållningssätt. De satte sig med barnen och jobbade själva. En pedagog fick en tankeställare när vi påpekade att det är processen som är det viktigaste

Tänkte ni på det? Att vi trodde att det behövde bli något? Det behöver ju inte bli något!

Vi fick en känsla av att pedagogen såg någonting i verkligheten som pedagogen tidigare bara läst om

Barnet som producerade många saker imponerades vi av. Barnet tog verkligen för sig av möjligheterna, hade en tanke bakom varje sak och kunde motivera varför just det alstret skulle stå där det ställdes. Vi upplevde att pedagogerna inte uppskattade barnets tempo i skapandet, och ansåg att man borde arbeta längre med varje sak och inte bara ta nytt. Vi kan förstå den tanken, samtidigt som vi upplever att barnen behöver få utlopp för materialanvändandet. Vi upplevde att barnets snabba tempo i kombination med den stora processen att bygga Drömförskola gick väl ihop. Vi trodde att barnet själv upplevde sina produkter som en del i en större process, då barnet tyckte det var roligt och skrattade, när andra barn ställde sina alster på det barnet själv gjort. Vi upplevde alltså att barnet såg sig själv i ett större sammanhang. Då barnet hade tankar bakom varje sak som gjordes, uppfattade vi det som att barnet även tänkte väldigt fort och inte alltid innanför ramarna. Vi upplevde att det hade varit hämmande för detta barn att tvingas sitta länge med samma sak.

Barnet som inte ville skapa och som trots att vi försökte hitta på något som kunde vara lockande, vägrade var en utmaning! När vi förstätt att barnet ville tvätta händerna och ta av sig förklädet, lät vi barnet göra det. Ingen skulle tvingas till skapande när lusten inte fanns. Ingen av pedagogerna gjorde några ansträngningar att få igång barnet med någon aktivitet. Barnet gick runt och tittade lite på de andra och hittade knapplådan. Vi upplevde inte att vi fick någon riktig kontakt med barnet, men det verkade som om barnet uppskattade att få sitta och titta på knapparna istället för att skapa något. Och det var vi väldigt nöjda med.

Vi höll verkligen fast vid att det skulle vara upplevelsen, processen, som stod i centrum vid barnens besök hos oss. Om vi tvingade någon till något de inte ville, tog vi från dem möjligheten att få utgå från sig själva och sina egna behov och intressen. Vi visste inte alls hur barnen brukade vara, om något särskilt har hänt dem eller om de var på väg att bli sjuka. När man känner sin barngrupp kan man på ett annat sätt anpassa graden av uppmuntran beroende på vad man anser att barnet behöver och klarar av.

Aktion

- Vi uppmuntrade barnet som i rask takt fyllde igen luckor i Drömförskolan. Vi passade på att prata med barnet och de andra barnen om hur de tänkte kring uppbyggande av Drömförskolan, för att stimulera en användning av befintlig utställning i skapandet av fortsättningen av densamme.



Drömförskolan är detaljrik och skapar möjlighet till samtal och kreativa lösningar.

Diskussion

I detta avsnitt kommer vi behandla resultatdiskussion, metoddiskussion samt didaktiska konsekvenser.

Resultatdiskussion

Vi har valt att dela in detta avsnitt i kategorierna: Miljö, Skapandeprocesser, Bemötande och barnsyn, Miljön som tecken på barnsyn samt Förändringsarbete.

Miljön i konstverkstaden

Vi mötte upp alla barngrupperna vid entrén till Konstmuseet och gick gemensamt genom den stora utställningshallen och ner för trappan till konstverkstaden. I den stora utställningshallen var det en fotoutställning med stora foton på människor och djur, något som vi trodde skulle intressera barnen. Inga barn, förutom i grupp 3, visade att de uppmärksammat bilderna. Att komma till ett nytt ställe, speciellt ett ställe som är så stort och har högt i tak, innebar att de vardagliga rutinerna bröts. Varken barnen eller pedagogerna visste vilka regler som gällde i konsthallen, vilket kunde skapa osäkerhet (Johansson, 1995).

Att skapa en miljö som var till för barnen prioriterade vi genom att vi i planeringsstadiet av miljön, utgick ifrån idén om det kompetenta barnet (Lenz Taguchi, 2000). Genom att allt material som var till för barnen, fanns i en höjd som barnen kunde nå, gav vi dem möjlighet att äga sin process. Att materialet som fanns till största del var sådant som skulle ha slängts, medförde att barnen fick slösa och att det var omöjligt för någon annan än den skapande, att veta vad det skulle bli. Genom att fokusera på miljös betydelse, minskade problematiserandet av barnen (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Vi gjorde en stor förändring i möbleringen efter att grupp 1 varit hos oss. Att barnen satte sig vid bordet närmast materialhyllan, skapade trängsel då bordet var litet. Istället för att fokusera på att nästa barngrupp skulle sprida ut sig, valde vi att byta plats så att det stora bordet stod närmast materialhyllan. Det var miljön som skulle förändras, inte barnen.



Konstverkstaden innan ommöbleringen.



Konstverkstaden efter ommöbleringen.

Vi funderade mycket på hur vi skulle inleda tema Drömförskolan, då vi inte haft möjlighet att basera vårt val på en barngrupps intresse, vilket Lenz Taguchi (2000) menar ska avgöra valet av tema. För att alla barngrupper som kom skulle fått så lika förutsättningar som möjligt, valde vi att göra grunden för Drömförskolan själva, vilket innebar att barnen vid första tillfället hade en vuxengjord Drömförskola att inspireras av. En pedagog som var med vid tillfälle 1 och sedan återkom vid tillfälle 3 skrev så här:

Den här gången fick de se lite exempel på vad man kunde göra från början, så det gick fortare för dem att komma igång och tänka sig vad de kunde göra av materialet när de väl kom in i verkstaden.

Vi valde medvetet att ha en kort inledning, ca 5 minuter, på grund av att vi visste att det kunde komma barn med svenska som andraspråk och vi ville inte riskera att språkförståelsen skulle bli ett hinder i konstverkstaden. Då varje barngrupp hade en timma på sig i konstverkstaden, ville vi inte att inledningen skulle uppta för stor del av tiden. Ju mer tid barnen hade i verkstaden, desto längre blev skapandeprocessen och möjligheterna att få prova på så mycket material som möjligt. Williams (2001) menar att barn måste få tid att skapa samarbete. Vårt sätt att prioritera tiden skapade möjlighet för en längre skapandeprocess för barnen. Vi förändrade möjlighetsvillkoren genom att lämna utrymme åt barnen (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Vi visste att det var en ny miljö för de flesta barn och de hade förmodligen en aning om att reglerna som gäller på förskolan inte gällde i konstverkstaden, vilket kunde skapa oro (Johansson, 1995). I inledningen hade vi låtit barnen få sätta sig var de ville, vissa ville ha distans till oss, vilket vi respekterade. Genom att låta barnen få bekanta sig med oss på håll, ville vi skapa ett förtroende. Att i det läget ge barnen för mycket instruktioner kring skapandet riskerade vi att inkräkta på barnens meningsskapande läroprocesser (Lenz Taguchi, 1998).

Vi strävade efter att materialhyllan skulle vara estetiskt tilltalande, allt skulle vara praktiskt och inbjudande uppställt. Inga onödiga saker skulle vara framme. Allt som fanns var för barnen, barnen skulle nå allt. Att barnen kunde nå allt de behövde utan att fråga en vuxen, skapade en möjlighet till självständighet. Vid flera tillfällen följde vi barnen till materialhyllan för att tillsammans titta på vad som fanns där. I den situationen blev vi det Svedberg (2003) väljer att kalla barnens hjälplag, eftersom fokus låg på att stötta barnet i sitt materialval. En pedagog beskrev sin uppfattning om materialhyllan:

Jag tyckte att det var lagom mycket material framme och det var bra att det fanns på barnens nivå så att de kan titta och låta sig inspireras och hämta material själva. Det är en härlig känsla att få lov att röra och använda allt som står framme. Allt för ofta får barn höra att de inte får röra och att de skall vara försiktiga med allt.

Att ha ett rikt material är något vi prioriterat. Övriga saker som böror och linser har funnits i materialhyllan. Vi valde material som inte var direkt förknippat med skapande. Vi hade sällan en aning om vad det skulle kunna användas till, då det inte funnits ett rätt eller fel sätt att använda materialet på. Genom att ställa frågor till barnen gav vi dem möjligheter att vidareutveckla sina tankar. Vi gick in i vår roll som aktiva medlyssnare (Lenz Taguchi, 1998). Våra frågor till barnen handlade inledningsvis om det rent praktiska och konkreta, som färg, form och material. Om barnen visade intresse av att förklara vidare, gick vi över till mer abstrakta och funktionella frågor kring det de skapat. Många av pedagogerna uttryckte att de blev inspirerade av miljön i konstverkstaden.

Miljön var inspirerande och det fanns olika typer av material. Upplägget inspirerade även oss vuxna att reflektera över vår egna verksamhet. Barnen tog del utav materialet utifrån det de ville konstruera.

Den kritik som vändes mot upplägget i konstverkstaden handlade främst om materialåtgång. En pedagog menade att barnen ”Slösande med klister” och att limmet borde vi ”hålla i småburkar”. Vi hade gjort ett aktivt val att låta barnen få välja i vilken utsträckning de ville använda materialet. Över lag var materialet i konstverkstaden billigt, så vi kunde låta bli att begränsa användandet av det köpta materialet.

Barnens skapandeprocesser

Vid tillfälle 1 fick barnen välja själva ur hyllan vad de ville inleda sitt skapande med, utan att vi erbjöd dem något speciellt material. Samtliga valde vattenfärg och papper. Vår erfarenhet var att just denna typ av skapande är vanligt förekommande på förskolor och vi ville ge barnen en möjlighet att prova någonting nytt. Vi upplevde att det uppstod stress bland barnen då de stod framför materialhyllan och skulle välja material. I situationer som skapar stress är det viktigt att ledaren träder fram (Nilsson, 2005) och skapar en stödstruktur (Evenshaug och Hallen, 2001). Vi gjorde därför en förändring till tillfälle 2, istället för att ställa barnen inför en valsituation i inledningsskedet, gav vi dem alternativet att börja med lera. När skapandet med lera kommit igång, ställde vi fram färg och annat material på bordet och uppmuntrade barnen att kombinera. Möjligheterna som uppstod när barnen fick kombinera oväntade material har vissa av pedagogerna uppmärksammat och kommenterat i sin skriftliga respons i positiva ordlag.



Ett barn målar med händerna.

Då vi försökte komma bort ifrån att barnen endast fokuserade på att skapa en produkt, hade vi vid vissa tillfällen ställts inför att barn producerat många saker i hög hastighet. Detta hade vi sett främst i ett barns skapandeprocess. Barnet använde sig av Drömförskolan som inspiration, byggde vidare och utvecklade det som redan fanns. Allt gick fort. Vi var noga med att följa med barnet ut i utställningshallen när det var färdigt med ett alster. Vi pratade kring vad det var som skapats och barnet hade alltid idéer och tankar om hur just den här saken förbättrade Drömförskolan. Det enskilda barnets engagemang är en viktig faktor för att föra utvecklingen framåt, enligt Van Huizen, Van Oers & Wubbels (2005). Vi hörde att pedagogerna kommenterade barnets tempo i negativa ordlag, och ansåg att barnet borde ha arbetat mer med varje sak. Vi ansåg att i denna åsikt fanns en idé om det ”sanna barnet” (Lenz Taguchi, 2005), vilket innebar att det fanns ett rätt och flera fel sätt att vara på som barn. Det ”sanna barnet” är tätt kopplat till bilden av den ”sanna pedagogen”, vilket är en pedagog som har svar på allt och har kontroll. Genom att släppa taget om ett barns skapande och se vart det bär, måste man även släppa sitt eget behov av kontroll (Lenz Taguchi, 2005).

Från början var Drömförskolan liten och kal (se bild i inledningen). Första barngruppen hade inte något att inspireras av och gick därmed heller inte ut mer än för att ställa ut sina alster. Allt eftersom Drömförskolan byggdes på, ökade barnens vilja att titta och reflektera, både kring det de själva ställde ut och även över det som redan stod där. Vi har från första början varit noga med att följa med barnen när de ska ställa ut sina alster, då det varit ett bra tillfälle att skapa kontakt och förtroende. Att följa med ut till Drömförskolan var även ett sätt att visa barnen uppskattning för det de gjort, utan att använda värderande ordlag. Att alla barns alster togs på allvar oavsett om de var införstådda med vår tanke om ett bygge av en Drömförskola

eller inte, var väldigt viktigt. När vi tillvaratog alla barns idéer skapades mångfald. Att prioritera en mångfald kunde leda till oväntade tankar, lösningar och idéer, då helheten var mer än summan av delarna (Nilsson, 2005). Ett barns bönhög kunde ge ett annat barn, vid ett annat tillfälle, en idé för att vidareutveckla Drömförskolan. En pedagog uttryckte på följande sätt: ”Erat sätt att utan värderingar kommentera barnens arbete och få dem att berätta och tänka till blev en tankeställare för mig själv och jag blev mycket inspirerad som pedagog.”

Att barnen fick välja vad de skulle skapa och med vilket material var viktigt. Lika viktigt var det att barnen hade möjlighet att välja att inte skapa. När barnen ansåg sig vara klara, oavsett om det var en kvart in i skapandet eller efter en och en halv timme, visade de tydligt att de ville ta av sig förklädet. Ibland hade barnen bara tagit en paus och var efter en stund tillbaka med nya idéer, men ibland var avslutet definitivt. Vi ansåg att barnen själva kunde avgöra om de ville ta en paus från sitt skapande. När de ansåg sig redo att komma tillbaka var de välkomna. Vi ser en tydlig parallell till vuxnas kaffepaus, som ofta syftar till att komma ifrån för att komma tillbaka med nya krafter. Ett barn gick runt och tittade på vad de andra gjorde, innan det slutligen satte sig med knapplådan och tittade på och sorterade knappar. I detta fall hade vi kunna se barnet som ett problem, avvikande från gruppen. Att aktivt välja att inte problematisera barnet, blir valet att inte skapa, ett val gjort av en kompetent individ (Lenz Taguchi, 1998).



Ett barn kombinerar olika material i sitt skapande.

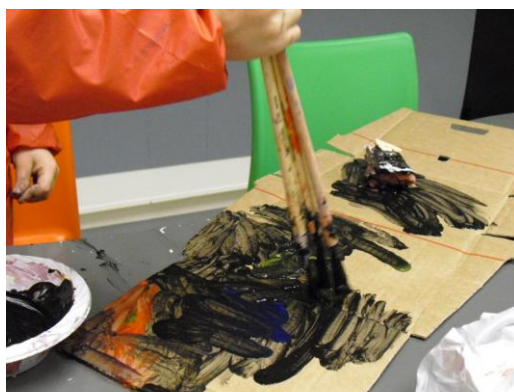
Bemötande och barnsyn

I all vår planering av det praktiska arbetet i konstverkstaden utgick vi ifrån att alla barn som kom till oss var kompetenta. Detta påverkade vårt bemötande redan när vi släppte in dem i museets lokaler. Då barnen ofta var reserverade, trots att de spelade huvudrollerna i verkstaden, hade vi valt att inte hälsa på dem med till exempel ett handslag. Detta medförde att vi inte heller hälsade på pedagogerna på detta sätt. Vi fick följande respons från pedagogerna på en förskola ”Vi upplevde att barnen blev varmt mottagna och de kände sig välkomna”. Att alla pedagoger genomgående menade att deras barn blivit bra eller mycket bra bemötta samt att det i varje grupp funnits flera barn som inte velat åka tillbaka till sin förskola, utan hellre velat fortsätta arbeta i konstverkstaden, bekräftar att de känt sig välkomna.

Genom att dokumentera och sedan analysera kan man få syn på sitt bemötande av barnen och få möjlighet att förbättra, menar Lenz Taguchi (1998). Att vi valde att flytta förklädena från klädhängaren till Drömförskolan och sedan in i verkstaden var ett resultat av vad vi fått syn på genom dokumentationen. Vi diskuterade även vårt sätt att prata med barnen, alternativ till de

värderande kommentarerna och möjliga lösningar på situationer som uppstått och som vi haft problem med att hantera. Att arbeta i par ger möjlighet att kontinuerligt diskutera och förändra verksamheten, även i situationer där barnen är närvarande (Barsotti, 1997). Genom att vi var två som arbetade ihop, kunde vi löpande reflektera över uppkomna situationer i syfte att utveckla verksamheten.

Vår syn på barnet som kompetent avspeglade sig även i att vi lät barnen ha makten över sin egen process. Vi hade från och med tillfälle 2 erbjudit alla barnen att börja med leran, men accepterade och respekterade de barn som avböjde och som ville göra något annat. Vi introducerade material på ett sätt som vi hoppades var lockande, så att barnen valde materialet för att de var nyfikna. Ett nej respekterades alltid. Pedagogerna som var med både vid tillfälle 1 och tillfälle 3 reflekterade över att barnen vid tillfälle 3 valde annat material, ”Denna gången valde barnen att göra lite större saker av stora kartongbitar och frigolitbitar. Det är härligt när de kan få den möjligheten att arbeta i lite större skala”. Då vi medvetet hade valt att introducera större material, så som kartong och frigolit vid just detta tillfälle och pedagogerna ändå uppfattade det som att det var barnens eget val och inte ett val efter påtryckning, ansåg vi att vi erbjudit utan krav. Vid tillfälle 2 uppmuntrade vi ett barn att använda sig av större material. Barnet satt koncentrerat och målade och limmade en lång stund. Pedagogerna som var med skrev i sin respons ”Vi hade ett barn med oss som inte gillar att måla, men den dagen fick Nina och Tinna barnet att måla, gå upp välja materialet och använda fantasin, det var roligt att se”.



Ett barn väljer att måla med tre penslar samtidigt.

Miljön som tecken på barnsyn

Miljöns utformning speglar vilken barnsyn man har (Åberg & Lenz Taguchi, 2005). Vi diskuterade grundligt vad vi ville sända ut för signaler till barnen. Då vi inte kunde påverka val av bord, fick vi nöja oss med bord i vuxenhöjd. Däremot bytte vi ut låga barnstolar mot högre. Vi hade en pall vid diskhon så att barnen själva kunde tvätta händerna eller skölja penslarna utan att behöva be en vuxen om hjälp. Att allt materialet stod i barnhöjd var givetvis också en del i miljöns anpassning till barnens behov. På toaletterna ställde vi också en pall så att barnen nådde handfatet själva. Allt handlar om att skapa möjlighet för barnet att vara självständigt i den mån det själv önskar (Lenz Taguchi, 1998).

Att vi när vi märkte att barnen ville sitta vid bordet närmast materialhyllan, möblerade om, lade en grund för samspel. Att alla kunde sitta vid samma bord gav möjlighet till idéutbyte med fler andra barn än om vi hade prioriterat att lösa problemet genom att sprida ut barnen vid olika bord för att lösa platsfrågan. Det Svedberg (2003) kallar för ”smitta” uppstod även vid flera tillfällen, bland annat genom kopiering av tillvägagångssätt, materialanvändande och

val av redskap. En pedagog bekräftar i sin respons att hon noterat att barnen inspirerats av varandra och därmed vågat ta för sig mer.

Förändringsarbete

De förändringar som skedde i den synliga miljön i konstverkstaden var framförallt ommöbleringen. Att utställningen vuxit för varje tillfälle förändrade även miljön och det intryck barnen fick när de kom. Den första barngruppen reagerade inte nämnvärt på Drömförskolan medan den sista gruppen direkt kommenterade den när de kom ner på källarplanet. Sista gruppen kunde gå in emellan och kommenterade alla detaljer. Detta var inget som första barngruppen hade möjlighet att göra, då detaljerna inte existerade än. Möjlighetsvillkoren (Åberg & Lenz Taguchi, 2005) för första och sista barngruppen var olika, men vi lyckades skapa ett intresse hos båda grupperna utifrån de rumsliga förutsättningar som fanns. Att miljön förändrats innebar att första och sista gruppen haft olika utgångslägen i sin inspiration.

Den största förändringen vi gjorde för att främja barnens skapandeprocesser var att vi introducerade leran först, från och med tillfälle 2. Barnen hade uppvisat en oro i inledningsskedet då de blivit introducerade för materialhyllan, genom att erbjuda dem ett material direkt, minskade barnens oro.

Metoddiskussion

Då vi använt oss av aktionslärande som metod, har vi haft stort fokus på progressionen i det praktiska arbetet, liksom Tomal (2005) synliggör i sin modell. Syftet har varit att ta arbetet i konstverkstaden från punkt a och till okänt slutmål. Vårt samtal kring ett samarbete med Konstmuseet startade i februari 2009. Vi har med andra ord haft mycket tid att diskutera vilka ramar vi ska ha på det praktiska arbetet. Detta har medfört att mycket lite i vårt förhållningssätt gentemot barnen och deras skapande var lämnat åt slumpen.

Vi utgick från Söderströms (2004) modell för aktionslärande när vi planerade inför första tillfället. Vi var på det klara med att vi skulle utgå från problematik och förändra inför nästa tillfälle. Vi upplevde en svårighet i huruvida vi på förhand skulle bestämma teman att förändra, så som miljö, bemötande och så vidare. Dock bestämde vi oss för att genomföra tillfället och se vilka kritiska punkter som uppstod. Detta kunde vi i efterhand se var ett bra val, då vi var öppna för problematik utan att låsa oss vid att något speciellt tema om vad det var som skulle utvecklas.

Lenz Taguchi(2000, s 22) belyser svårigheterna med aktionsforskning med följande citat:

Hur är det möjligt att samtidigt vara där ute på sjön och ömsom ro, följa med i båten, och ömsom stå på stranden och kritiskt granska vad både roddaren, dennes medpassagerare och man själv gör och säger?

Det Lenz Taguchi syftar på är något som upptagit mycket av våra diskussioner både innan, under och efter varje tillfälle. Att hitta ett vetenskapligt tillvägagångssätt där vi kan upprätthålla en kritisk hållning gentemot våra insatser och val i varje situation anser vi vara grundläggande. Som svar på frågan i citatet menar vi att genom att vi är två har vi varsin bild av varje tillfälle och dessa fogas samman i den pedagogiska dokumentationen. Vi har genom den skriftliga responsen från pedagogerna kunnat jämföra vår upplevelse av tillfället med pedagogens. Då vi även haft fullt fokus på barnen och inte vid ett enda tillfälle upplevt att något barn vantrivts i konstverkstaden, ser vi även detta som en bekräftelse på att våra aktioner har förbättrat på avsett sätt.

Vi har i vår undersökning utgått ifrån en momentplanering som den praktiska ram att förhålla oss till och utveckla verksamheten i konstverkstaden utifrån. Denna momentplanering är en didaktiskt formulerad startpunkt för arbetet i konstverkstaden. Efter varje barngrupps besök har vi sedan skrivit ner egna deltagande observationer av arbetsgången och formulerat de förbättrande åtgärder som vi anser viktiga för arbetets progression och ur ett perspektiv på att ge barnen bästa möjliga förutsättningar i konstverkstaden. Pedagogerna har fått tre formulerade reflektionsfrågor som de ombetts besvara inom loppet av några dagar. Pedagogernas reflektioner har vi sedan hämtat på respektive förskola.

Vi har vid varje tillfälle, dokumenterat barnens process digitalt med kamera och vi har fokuserat på vad de gjort med sina händer.

Didaktiska konsekvenser

Då vi utfört vår studie i en annan kontext än förskolan, väljer vi ändå att skriva de didaktiska konsekvenserna ur ett förskoleperspektiv.

Vårt sätt att problematisera miljön ser vi som en kontrast till idén om att det är barnet som skall åtgärdas när svårigheter uppstår. Centralt för vårt förändringsarbete är det som Lenz Taguchi (2005) kallar möjlighetsvillkor. Vi har baserat alla våra förändringar på att miljön skapar möjligheter och sätter upp hinder för barnen. Genom att förändra miljön förändras även barnens agerande i densamma. Det man som pedagog i förskolan först och främst har möjlighet att påverka är sitt eget förhållningssätt och den fysiska miljön. Barngrupperna ser aldrig likadana ut och genom att något barn slutar och ett annat tillkommer kan hela grupp dynamiken förändras, då helheten är mer än delarna, liksom Nilsson (2005) påpekar. Vi hävdar vikten av ett kritiskt förhållningssätt till miljön och miljöns påverkan på barngruppen.

När man för en pedagogik som syftar till att ge barnen vidgade perspektiv och möjligheter, måste även pedagogerna förändra sin syn på barnen i samma takt. Det handlar om att se det kompetenta barnet, vilket Barsotti (1997) menar att alla barn är. Hand i hand med det kompetenta barnet måste det finnas en kompetent, framåtsträvande och förändringsbenägen pedagog som vågar omvärdera sin syn på varje enskilt barn.

Deltagande observationer menar vi kan vara ett redskap för att förbättra i verksamheten och lyfta kritiska moment till diskussion i arbetslaget. Observationerna blir ett redskap för att få ny kunskap om den verksamhet där man befinner sig. Endast med kunskap kan man genomföra förändringar (Söderström, 2004). I det dagliga arbetet menar vi att arbetslaget är en stor tillgång, då man i stunden kan lyfta frågor kring den egna verksamheten i syfte att utveckla den. Barsotti (1997) menar att detta är en otroligt viktig del i verksamhetsutvecklingen.

Förslag till fortsatt forskning

Utifrån de slutsatser vi kommit fram till vad gäller miljöns betydelse för barns deltagande, samt hur det egna förhållningssättet till barns kreativitet och samarbete kan påverka en pågående process, har vi sett vikten av att granska den egna verksamheten. Då vårt arbete genomfördes i en kontext utanför förskolan, ser vi möjligheter kring forskning inom en förskoleverksamhet på liknande sätt, att genom aktionslärande/aktionsforskning utveckla en verksamhet utifrån ett tydligt syfte.

Tack

Vi vill först och främst tacka vår handledare Maud Ihrskog som tagit sig tid när vi behövt henne. Vi vill även tacka Mats Andersson som varit vårt bollplank gällande det praktiska arbetet i konstverkstaden.

Ett stort tack till våra familjer som stått ut med tjtat om projektet i nästan ett år, samt att de stått ut med att ha skräpsamlingar hemma. Ett stort tack till alla som samlat toapappersrullar, finskräp och annat skräp till oss. Givetvis vill vi tacka våra klasskompisar, speciellt de som lunch efter lunch stått ut med vårt prat om projektet Drömförskolan. Tack även till dem som läst vårt arbete och gett oss respons.

Vidare vill vi tacka Borås Konstmuseum för tillgången till konstverkstaden och utställningshallen och givetvis för väggtextern.

Sist men absolut inte minst vill vi tacka alla barn som kommit till oss och byggt världens roligaste förskola. Ett tack även till pedagogerna som tagit sig tid att ge oss skriftlig respons.

Nina Rapinoja Johansson och Tinna Stefansdottir

Referenser

- Barsotti, Anna (1997). *D – som i Robin Hoods pillbåge*. Västervik: HLS
- Berlin, Johan (2004). Aktionsforskning- en problematisering. Rönnehan, Karin (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och relationer*. Studentlitteratur, Lund
- Evenshaug, Oddbjörn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Studentlitteratur
- Utrikesdepartementet (1994). *Sveriges internationella överenskommelser (SÖ) SÖ 1990:20. FN:s konvention om barnets rättigheter*. http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf (2010-01-04, kl. 09:50)
- Gallagher, Deborah J. (1995). In search of the rightful role of method: reflections on conducting a qualitative dissertation. Tiller, T & Sparkes, A. (red.) *The qualitative challenge, reflections on educational research*. Caspar förlag
- Johansson, Thomas (1995). *Rutinisering och reflexivitet, en introduktion till Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur
- Lenz Taguchi, Hillevi (1998). *Varför pedagogisk dokumentation?*. Stockholm: HLS förlag
- Lenz Taguchi, Hillevi (2000). *Emancipation och motstånd – dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Diss. Göteborg: HLS
- Skolverket (2006). *Läroplan för förskolan*. Ödeshög: Fritzes.
- Nilsson, Björn (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur
- Svedberg, Lars (2003). *Gruppsykologi : om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Söderström, Åsa (2004). Kompetensutveckling med utgångspunkt i lärares vardagsproblem. Rönnehan, Karin (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och relationer*. Studentlitteratur, Lund
- Tiller, Tom (1999). *Aktionslärande, forskande partnerskap i skolan*. Runa förlag AB, Stockholm
- Tomal, Daniel R. (2005). *Action research for educators*. Rowman & Littlefield Education
- Van Huizen, Peter, Van Oers, Bert & Wubbels, Theo (2005). *A Vygotskian perspective on teacher education*. J. CURRICULUM STUDIES, 2005, VOL. 37, NO. 3, 267–290
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (091203 kl. 21:09)
- Vygotskij, Lev Semenovič (2003). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: MediaPrint i Uddevalla AB

Vygotskij, Lev Semenovič (1981). *Psykologi och dialektik: [en antologi]*. Stockholm: Norstedt

Williams, Pia (2001). *Barn lär av varandra, samlärande i förskola och skola*. Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber

Bilagor

Följande brev (bilaga1) skickades ut till deltagande förskolor för att tydliggöra studiens syfte, samt för att informera om de konfidentialitetsramar som gällde för arbetet. Pedagogerna ombads även skriva ner egna reflektioner kring sina upplevelser av arbetet i konstverkstaden (bilaga2). Vårt första brev till Borås Konstmuseum där vi presenterar vår ursprungliga idé kring verkstadsaktiviteten finns som bilaga 3.

Bilaga 1



Hej!

Här kommer information till er som anmält er och er barngrupp till ”Reggio Emilia-inspirerad work-shop” på Borås Konstmuseum!

Vi heter Tinna Stefansdottir och Nina Rapinoja Johansson och vi läser vår sista termin på lärarutbildningen med inriktning mot förskolan. Workshopen i verkstaden är en del av vårt examensarbete, som går ut på att vi med hjälp av pedagogisk dokumentation ska utveckla arbetet i en riktning som gör att alla barn som kommer får ut mesta möjliga av den timmen de har till förfogande. Detta innebär att vi kommer fotografera barnens arbetsprocess och de enda bilder som kommer ses av andra än oss är bilder på barnens händer och alster. Vi kommer även använda citat från barnen, vilket ni måste vara medvetna om. Vi kommer inte under några omständigheter lämna ut barnens namn, ansikten eller förskola. Fotografier på händer och arbetsprocess, samt citat kommer både att hamna i vårt examensarbete och i den utställning som tar form allt efter som, i Konstmuséets utställningslokal precis utanför verkstaden.

Vi vill passa på att informera er pedagoger som följer med barnen till verkstaden, att vi kommer uppmana er att ta del av aktiviteterna på samma villkor som barnen. Detta är dels för att ni också ska få möjlighet att prova på detta sätt att arbeta med olika material och dels för att fokus i ledarrollen ska ligga på oss, då vårt sätt att leda barngrupperna är en del i examensarbetet. Ni finns med på samma villkor som barnen, samtidigt som ni givetvis är deras stora trygghet i en miljö som antagligen inte är bekant för dem sedan tidigare!

Vi skulle uppskatta om ni pedagoger vill hjälpa oss genom att fylla i en utvärdering efter workshopen bestående av få men öppna frågor om hur ni upplevt passet. Era svar kommer vi använda dels till att utveckla workshopen och dels till vårt examensarbete, givetvis kommer inte heller era namn eller arbetsplatser att nämnas. Om ni är villiga att medverka genom att skriftligen reflektera kring de frågor som vi lämnar ut till er efter arbetet i barnverkstaden, kommer vi att hämta dessa dagen efter.

Då detta är en central del av vårt examensarbete vill vi även göra er medvetna om att ni när som helst får avbryta er medverkan om ni önskar göra så.

Välkomna!

Tinna Stefansdottir & Nina Rapinoja-Johansson

Om ni har frågor, maila gärna!

s062742@utb.hb.se

Tinna

tel. 0733 618211

s061727@utb.hb.se

Nina

tel. 0736 235849

Vår handledare under examensarbetet är Maud Ihrskog. Henne kan ni nå via mail eller telefon om det uppstår frågor kring examensarbetet:

maud.ihrskog@hb.se

tel. 033 4354423

Bilaga2

Hej!

Tack för ert besök i konstverkstaden. För att kunna utveckla vårt arbete kring verksamhetsutveckling med hjälp av pedagogisk dokumentation, vore vi tacksamma om ni pedagoger enskilt eller gemensamt, kunde reflektera kring och kort besvara följande reflektionsfrågor. Har ni även andra synpunkter på besöket i konstverkstaden är det intressant om ni kan lyfta dem.

Vi skulle vara tacksamma om vi kunde hämta era nedskrivna reflektioner följande dagar:

Tisdagsgrupper: torsdag samma vecka (e. kl 13)

Fredagsgrupper: onsdag veckan efter besöket (e. kl 13)

Reflektionsfrågor

Hur upplevde du/ni passet? Utveckla gärna ditt/ert svar utifrån följande punkter

- *Var inledningen tydlig?*
- *Hur upplevde du/ni att barnen blev bemötta av studenterna i konstverkstaden*
- *Andra tankar..?*

Hur upplevde du/ni miljön i konstverkstaden? Utveckla gärna ditt/ert svar utifrån följande punkter

- *Hur upplevde du/ni att miljön i konstverkstaden inspirerade barnen att arbeta?*
- *Vilka tankar väcktes kring val av material för skapande i konstverkstaden?*
- *Andra tankar..?*

Hälsningar

Nina R. Johansson

Tinna Stefansdottir

Bilaga 3

Hej!

Vi heter Tinna Stefansdottir och Nina Johansson är lärarstudenter med inriktning mot förskola på Högskolan i Borås. För närvarande läser vi vår sjätte termin av totalt sju. Femte terminen på vår utbildning är en specialiseringstermin och då läste vi en bildkurs med Mats Andersson som kursansvarig. Mats arbetar med Reggio Emilia-filosofin som grund, något som vi trivdes väldigt bra med och kände var ett sätt att se på barn, skapande och lärande som vi sympatiserade med. På Högskolan finns ett projekt som heter Näktergalen och som vänder sig till studenter som vill vara mentorer åt barn från utvalda grundskolor i Borås. Vi fick vid ett tillfälle möjlighet att ha skaparverkstad för dessa mentorer och deras mentorsbarn, vilket gick otroligt bra, var fantastiskt roligt och dessutom gav oss en idé! Vi vill på heltid prova på att driva en sådan verkstad.

Det vi vill är att ha tillgång till en lokal där vi kan skapa en ateljé. Ateljén ska vara öppen för förskolor i närområdet och även längre ifrån, så att pedagoger kan komma dit med enstaka barn eller hela barngrupper och få möjlighet att prova på material och skapande på ett sätt som det inte alltid finns möjlighet för på förskolorna.

Vi tänker oss ta avstamp i Reggio Emilia-filosofin och utifrån den utveckla en ateljé som inbjuder både till så kallat fritt skapande, men även skapande inriktat efter olika teman som vi tänker oss ha i två veckor. Exempel på teman kan vara skapande i kombination med matematik, naturkunskap och så vidare. Givetvis vill vi samarbeta med pedagogerna på förskolorna som besöker oss, och vara flexibla i våra val av teman, så att de passar ihop med det förskolorna för tillfället arbetar med. I enlighet med Reggio-filosofin kommer vi även arbeta med dokumentation av vår verksamhet, allt för att kunna utmana barnen som återkommer ytterligare och för att kunna göra ateljén så intressant och inspirerande som möjligt. Vi vill satsa på att använda oss av mycket återvunnet material så som spill, stuvar och sådan man i dagligt tal bara kallar skräp. Vi tycker att det är väldigt viktigt med en medvetenhet om vilken påverkan vi har på miljön och vill satsa mycket på att i kombination med skapande, noga poängtera återvinningens vikt. Både när det gäller att skaffa material till ateljé och när saker sedan ska slängas.

Vi ser vår ateljé som ett komplement till förskolorna. I Borås finns många pedagoger från flera olika förskolor som har gått Reggio Emilia-utbildningen på Högskolan i Borås, en utbildning som till största del är teoretisk. Genom att ha tillgång till ateljén får pedagogerna även en möjlighet att se hur man rent praktiskt kan arbeta med bild och skapande i en förskolegrupp. Givetvis är vårt mål även att ge barnen mycket nya tankar och inspiration, samt att låta dem få prova på material och tekniker som de kanske annars inte kommit i kontakt med.

Hälsningar

Tinna Stefansdottir och Nina Rapinoja Johansson