



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Skapande ska få vara en stor del av barns sätt att erövra kunskap”

En etnografisk studie av två Reggio Emilia-inspirerade förskolors ateljéer som tillgängliga lärmiljöer

Namn: Jessica Johansson &
Karin Wångdahl

Program: Specialpedagogiska
programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP601 Examensarbete inom specialpedagogprogrammet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: HT 2020
Handledare: Gunilla Westman Andersson
Examinator: Inger Berndtsson

Nyckelord: Förskola, tillgänglig lärmiljö, estetiska processer, ateljé, Reggio Emilia

Abstract

I Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) skrivs det fram att estetiska uttrycksformer både ska vara ett innehåll och metod, samt att utbildningen ska utformas och anpassas för att alla barn ska kunna utvecklas så långt som möjligt. Utifrån våra blivande roller som specialpedagoger väcktes frågan kring hur tillgänglig ateljén som lärmiljö är för barn i förskolan.

Syftet med studien är att få kunskap om hur arbetet med estetiska processer i ateljén görs tillgängligt för barnen i två olika förskolor. Undersökningen utgår från följande forskningsfrågor; Hur ser barngruppens deltagande i ateljén ut? Vilka redskap används som stöd för barnens deltagande i lärmiljön? Hur medvetandegör pedagogerna barnen kring de redskap som används? Hur beskriver pedagogerna betydelsen av att ge barn tillgång till arbetet med estetiska processer?

Uppsatsen är skriven utifrån en etnografisk ansats, med den sociokulturella teorin samt specialpedagogiska perspektiv som teoretisk ram. Insamling av data har skett via deltagande observationer och intervjuer.

Ambitionen är att resultatet ska ge insyn i hur det arbetas med tillgänglig lärmiljö i ateljén samt vad tidigare forskning om uppsatsens två stora områden *tillgänglig lärmiljö* och *estetiska processer* skrivit fram som värdefulla slutsatser och därigenom binda samman dessa två områden ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Studiens resultat visar att pedagogerna arbetar utifrån ett relationellt perspektiv i möten med barn, både för att skapa ett sammanhang samt ett förhållningssätt som utgår ifrån barns olika förmågor och behov. Vidare har det framkommit att arbetet med scaffolding, både genom stöd från andra människor och utifrån redskap, erbjuds och fungerar stöttande. Pedagogers tankar kring estetiska processers betydelse påverkar hur ateljén som lärmiljö samt hur organisationen arrangeras. Kulturen kring de estetiska lärprocesserna är betydande för att göra ateljén som lärmiljö tillgänglig för alla och är av stor vikt ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Förord

Stor tack till alla som gjort denna uppsats möjlig på olika vis; respondenter, korrekturläsare och våra stöttande partners Tony och Fredrik. En värmande tanke och ett stort tack vill vi också ge vår eminenta handledare Gunilla Westman Andersson, dina kommentarer, ditt lugn och dina stöttande ord har varit ovärderliga. Utan er alla hade denna uppsats med all säkerhet inte blivit till. Vi vill också passa på att tacka varandra för väl utfört arbete, under såväl insamling av data som under reflektionstiden med analys och resultatarbete. Att skriva en uppsats har varit både glädjefyllt och utmanande, men ett arbete vi båda är glada över att tillsammans ha gjort. Under arbetets gång har vi arbetat fram egna utkast kring olika delar av uppsatsen och sedan gått igenom dessa gemensamt. Det pågår i skrivande stund en pandemi runt omkring oss i världen som påverkat både norm och syn på vardagen, vilken varit nog så påtaglig även för oss under uppsatsens framväxt. Vård av sjuka barn, mellanmål och skärmtid har kommit att bli något vi både upplevt och skrattat åt under terminen som snabbt passerat förbi. Vi hoppas vår slutliga uppsats med resultat kan komma att bidra till nya tankar i denna förunderliga värld inom pedagogik, en värld vi båda älskar att vara en del av.

Trollhättan 2021-01-24
Jessica Johansson

Vänersborg 2021-01-24
Karin Wångdahl

Innehåll

1	Inledning	7
2	Syfte och forskningsfrågor	8
3	Bakgrund	9
3.1	Historik	9
3.2	Estetiska processer	10
3.3	Varför estetiska processer inom Reggio Emilia-filosofin?	10
3.4	Ateljé	11
3.5	Ateljerista	11
3.6	Tillgänglighet	12
4	Litteraturgenomgång	13
4.1	Tillgänglig lärmiljö	13
4.1.1	Den fysiska lärmiljöns betydelse	13
4.1.2	Att skapa förutsättningar för delaktighet och engagemang	14
4.2	Estetiska processer	15
4.2.1	Betydelsen av estetiska processer och kreativt skapande	15
4.2.2	Att möjliggöra arbetet med estetiska processer	16
4.2.3	Estetiska material och verktyg för utforskande	16
5	Teoretiska utgångspunkter	17
5.1	Sociokulturell teori kring lärande	17
5.2	Specialpedagogiska perspektiv	19
6	Metodologi / metod	20
6.1	Metodval	20
6.1.1	Etnografi	20
6.2	Datainsamlingsmetoder	20
6.2.1	Deltagande observation	20
6.2.2	Semistrukturerade intervjuer	21
6.3	Urval	21
6.4	Genomförande	22
6.5	Bearbetning och analys	23
6.6	Tillförlitlighet	23
6.7	Etik	24
7	Resultat	25

7.1	Observationer Förskola 1	25
7.1.1	Ateljéns utformning och material	25
7.1.2	Barngruppens deltagande	25
7.1.3	Inspiration och förförståelse som redskap för deltagande	26
7.1.4	Det kompetenta barnet som redskap för deltagande	27
7.1.5	Kommunikation som redskap för deltagande	27
7.1.6	De dagliga estetiska processerna	28
7.2	Intervjuer Förskola 1	28
7.2.1	Deltagande utifrån barnets egen drivkraft och förutsättningar	28
7.2.2	Vuxna som redskap för deltagande	28
7.2.3	Miljön och material som redskap för deltagande	29
7.2.4	Kamratlärande som redskap för deltagande	30
7.2.5	Betydelsen av estetiska processer för barn	30
7.2.6	Betydelsen av estetiska processer som fokus i verksamhet	32
7.3	Observationer Förskola 2	33
7.3.1	Ateljéns utformning och material	33
7.3.2	Barngruppens deltagande	33
7.3.3	Inspiration och förförståelse som redskap för deltagande	33
7.3.4	Det kompetenta barnet som redskap för deltagande	33
7.3.5	Kommunikation som redskap för deltagande	34
7.3.6	Dagliga estetiska processer	34
7.4	Intervju Förskola 2	34
7.4.1	Deltagande utifrån barnets egen drivkraft och förutsättningar	34
7.4.2	Vuxna som redskap för deltagande	35
7.4.3	Miljön och material som redskap för deltagande	35
7.4.4	Kamratlärande som redskap för deltagande	36
7.4.5	Betydelsen av estetiska processer för barn	36
7.4.6	Betydelsen av estetiska processer fokus i verksamhet	37
7.5	Sammanfattande analys	37
8	Diskussion	39
8.1	Resultatdiskussion	39
8.2	Metoddiskussion	42
8.3	Studiens kunskapsbidrag	43
8.4	Fortsatt forskning	44
	Referenser	45
	Bilaga 1 - Missivbrev	48

Bilaga 2 - Informationsbrev till vårdnadshavare	49
Bilaga 3 – Huvudfokus observation.....	50
Bilaga 4 - Intervjuguide	51

1 Inledning

I Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) beskrivs det att barnen ska ges tid, rum och ro för eget skapande genom att få möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer. Skapande skrivs fram som både innehåll och metod för att stödja barns utveckling och lärande. Samtidigt är de fortbildningsinsatser som är riktade mot förskolan via Läslyftet (Skolverket, 2018) inriktade mot matematik, naturvetenskap, teknik och språk, läs- och skrivutveckling, där de estetiska lärprocesserna visserligen nämns i en del av modulerna men då enbart som en metod. Tidigare forskning lyfter fram att skapande processer är av vikt för att skapa potentiella utvecklingszoner samt mentala scheman, vilket kan stödja barns utveckling (Karlsson Häikiö, 2007). Dessutom beskrivs det att dessa processer kan nyttjas som både ämne och redskap för att gynna kognitiv utveckling samt stödja barns tankar genom olika perspektiv (Sotiropoulou-Zormpala, 2016). Slutligen påvisas det via tidigare forskning att estetiska processer fungerar stödjande kring barns sociala interaktion och inläring (Carlsen, 2015). Inom Reggio Emilia-filosofin är estetiska processer en central grund i barns lärande, och många förskolor som uttalat inspireras av filosofin arbetar aktivt i ateljén, som är ett rum för utforskande och skapande. I detta arbete ges barn möjlighet att möta olika material som kan stödja och binda samman lärande och utveckling (Vecchi, 2014; Wallin, 1986).

I samtal om vår egen bakgrund och erfarenhet av arbetet med *estetiska processer* i ateljén framkom det att våra upplevelser skilde sig åt kring hur tillgänglig denna *lärmiljö* är. Detta väckte vår nyfikenhet kring hur dessa två områden kan bindas samman ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

I Läroplanen för förskolan (Skolverket 2018) står följande:

Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (Skolverket, 2018, s. 6).

Miljön ska vara tillgänglig för alla barn och inspirera dem att samspela och att utforska omvärlden samt stödja barnens utveckling, lärande, lek och kommunikation (Skolverket, 2018, s. 7).

I förskolan är gränsen mellan ett särskilt stöd och det stöd som arbetas med för alla barn i gruppen otydligt definierat (Skolinspektionen, 2017), vilket gör pedagogerna i verksamheten ansvariga för att möta alla barns behov oavsett om det finns tillgång till specialpedagog eller inte.

För att ta sig an en undersökning av detta slag beslutades att bedriva en undersökning på förskolor som uttalat arbetar med estetiska processer i det dagliga arbetet i ateljén. Behöver barn behärska särskilda förmågor för att kunna tillägna sig denna lärmiljö, eller handlar det om pedagogens förhållningssätt och kulturen i verksamheten? Dessa frågor var grunden till föreliggande uppsats, och till undersökandet av ett område som utifrån det specialpedagogiska perspektivet varit svårt att finna bland tidigare litteratur och forskning. Uppsatsen och dess innehåll blir därför relevant ur ett samhällsperspektiv, och kan därmed bidra till kunskap kring tillgänglig lärmiljö kopplat till estetiska processer och ateljén.

Utifrån specialpedagogens kunskapsområde och roll att utveckla verksamhetens lärmiljöer samt arbeta med skolutveckling, som syftar till att stötta pedagoger att möta alla barns behov, är det av vikt att undersöka ateljén som lärmiljö utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Som blivande specialpedagoger frågar vi oss om hur barn i dagens förskolor ges reell tillgång till att utforska och ta del av de estetiska processer som sker i ateljén.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att få kunskap om hur arbetet med estetiska processer i ateljén görs tillgängligt för barnen i två olika förskolor. Detta syfte konkretiseras genom följande forskningsfrågor:

- Hur ser barngruppens deltagande i ateljén ut?
- Vilka redskap används som stöd för barnens deltagande i lärmiljön?
- Hur medvetandegör pedagogerna barnen kring de redskap som används?
- Hur beskriver pedagogerna betydelsen av att ge barn tillgång till arbetet med estetiska processer?

3 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras en kort historisk tillbakablick kring den bildpedagogiska traditionen inom svensk förskola. Dessutom beskrivs centrala begrepp; estetiska processer, Reggio Emilia-filosofin samt tillgänglighet, vilka är av relevans för studien.

3.1 Historik

I följande del kommer den bildpedagogiska traditionens framväxt lyftas fram kopplat till vår svenska förskola, då historien bakom oss kan behöva förstås ur ett brett perspektiv då den varit med och påverkat samt format dagens pedagoger och verksamheter.

En av svensk förskolas tidigaste inspiratör, Friedrich Fröbel (1782–1852), utarbetade flera arbetssätt som under en lång period påverkade den svenska förskolan. Bland annat utarbetades lekgåvor för att stödja barns utveckling, där den tionde gåvan han presenterade var papper och penna. Dessa redskap behövdes enligt Fröbel nyttjas i noga samarbete med en pedagog, och han förespråkade att den dåtida barnträdgårdslärarinnan i förväg ritade det som barnet förväntades efterlikna, samt arbetade med att benämna skapandet verbalt. Detta sätt att arbeta var förenat med syftet att inför barnet synliggöra lärandet som pågick samt för att göra barnet medvetet kring detta, vilket Bendroth Karlsson (1998) lyfter fram kan anses vara ett ganska så styrt sätt för barn att närma sig bild och form som uttryckssätt.

Under 1930-talet växte det fram en stark motsättning mot Frøbels syn kring barn och lärande och istället började många pedagoger luta sig mot filosofen John Deweys (1859–1952) tankar. Dewey ansåg att pedagogens roll var att låta barn få “lära genom att göra” (Bendroth Karlsson, 1998, s.13). Han ansåg vidare att en erfarenhet av estetik bäst skapades genom en inspirerande process via undersökande, vilket enligt honom var en demokratisk rättighet för alla människor (Bendroth Karlsson, 1998).

Även Jean Piaget (1896–1980) med sin stadieteori har kommit att påverka synen på barns bildskapande, vars tankar om “gubb-ritande” har kommit att användas för att avgöra och studera barns utveckling (Bendroth Karlsson, 2014).

Under slutet av 1900-talet lyfts nya teorier kring barn och bild fram i ljuset, vilka fick pedagogiska konsekvenser. Där betonar forskare som bland annat Lev Vygotskij (1896–1934) vikten av ett socialt och kulturellt perspektiv på barns lärande, det vill säga det sociokulturella perspektivet. Inom detta perspektiv lyfts det fram att lärandet är en individuell process, som påverkas av kulturen och situationen som omger samt att barnet är både deltagande och aktör i sin kunskapskonstruktion (Bendroth Karlsson, 2014). Vygotskij (1995) belyser begreppet fantasi som grunden för alla kreativa uttryck, där fantasin och erfaren verklighet tillsammans bygger en föreställning om världen som gör människan medveten. Han lyfter även fram att dessa två begrepp befinner sig i samverkan med varandra för att skapa förståelse inom oss.

1981 presenterades på Moderna Museet i Stockholm en utställning från Reggio Emilias förskolors temaarbeten, där barns skapande och processer var i fokus. Detta skapade ett stort intresse bland Sveriges förskolepedagoger, då det inom förskolorna förlorats en del av styrningen kring pedagogiken på grund av den stora expansionen av verksamheter under 1970-talet. Psykologen och läraren Loris Malaguzzi (1920–1994) grundade denna filosofi i spillrorna av andra världskriget i norra Italien och började efter utställningen på Moderna

Muséet påverka förskolor och verksamheter runt om i Sverige, med fokus på att exempelvis stimulera kreativitet samt förhållandet mellan öga och hand (Karlsson Häikiö, 2014).

Malaguzzi tog avstånd från att välja ut en enda enskild tanke eller teori om barn och bildskapande när han resonerade om lärande, utan menade istället att vi behöver prata om samverkande lust. Vidare menade han att pedagogerna behöver skapa möjligheter för barnen att möta pedagogiska processer där alla språk och uttrycksätt utmanas till samverkan, för att på så vis stötta barnet på ett omväxlande och rikt vis (Wallin, 1986).

3.2 Estetiska processer

I Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) skrivs det under mål och riktlinjer att förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla förmåga att skapa samt förmåga att uttrycka och kommunicera upplevelser, tankar och erfarenheter i olika uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans. Med estetiska processer i denna studie avses gestaltningar och uttryck genom främst bildskapande med färg och form.

I Skollagen kapitel 8 står de allmänna bestämmelser om förskolan, samt syfte för denna utbildningsform;

2 § Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (SFS 2010:800 kap 8, 2 §).

3.3 Varför estetiska processer inom Reggio Emilia-filosofin?

När estetiska processer samtalas kring i dagens svenska förskolor är det nästan omöjligt att inte lyfta fram och beskriva framväxten av Reggio Emilia-filosofin. Wallin (1896) lyfter fram en filosofi som grundades i spillrorna av andra världskriget i den italienska staden Cella. Folket i staden gick samman och byggde upp en verksamhet som skulle hjälpa dagens barn att motverka fascism och skapa demokratiska medborgare, där synen på barnet var som subjekt istället för objekt. Filosofin utgår ifrån en helhetssyn på barnet, där varje individ befinner sig i ett sammanhang som byggs av relationer till andra människor (Wallin, 1986).

Många förskolor som arbetar med estetiska lärprocesser som byggsten i dess verksamhet utgår ifrån Reggio Emilia-filosofin och fokus ligger ofta på att låta barnen möta upplevelser och lärande med hjälp av estetiska processer. Grundaren av filosofin, tidigare psykologen och läraren Loris Malaguzzi, uttryckte i början av filosofins framväxt att för att barns genetiska resurser och rikedomar ska kunna växa krävs det stimulering och stöttning från vuxna, på ett utmanande och aktivt vis. Detta har konkret tagit sig uttryck i ateljéernas framväxt, anställningen av ateljéristor som bidrar med konstnärliga uttryck och kunskaper och vars fokus ligger på att ge barnen möjligheter att möta olika strategier på sin väg vid utforskandet av verkligheten (Wallin, 1986).

Malaguzzi nämnde hjärnans nätverk av synapser, vilka kopplar samman människans olika kunskaper och sätt att uttrycka sig på och beskrev att hjärnan vill eftersträva utveckling genom att utforska. Han uttryckte också att vi vuxna är ett hinder för barns utveckling, när vi låser in våra tankar om barns utveckling utefter pedagogiska metoder, förbestämda trappsteg samt utvecklingsplaner. För att kunna efterleva dessa revolutionerande tankar behövdes det

pedagoger som insåg vikten av att lyssna på barn, samt att hitta arbetssätt för att stödja dessa tankar. Ett sådant arbetssätt är arbetet med den pedagogiska dokumentationen som arbetsredskap, medan ett annat är arbetet som sker med estetiska processer inom förskolorna och då bland annat inne i ateljén (Wallin, 2008). En bärande tanke inom filosofin är också att det är tre ”pedagoger” närvarande i förskolans verksamhet vilka beskrivs som pedagogen, barnen och miljön (Wallin, 1986).

I Arbetsinriktningen för de kommunala förskolorna i Italien, vilket vi till viss mån kan jämföra med Läroplanen för förskolan i Sverige, står det följande om barnet; “Barnet som mänsklig varelse, äger hundra språk, hundra sätt att tänka, att uttrycka sig, att förstå och att möta den andre, genom en tanke som flätar samman erfarenheternas dimensioner, istället för att dela upp dem” (Arbetsinriktning för Reggio Emiliaskommunala förskolor, 2012, s. 10). I samma skript står det följande om Ateljén; “Ateljén är en metafor för förskolan, sedd som en verkstad som ger värde till vars och ens, och till alla barns, uttrycksfullhet och kreativitet. Det är också en fysisk plats som ställer sig i dialog och i förbindelse med avdelningarna, med miniateljén och med alla andra utrymmen i förskolan.” (Arbetsinriktning för Reggio Emiliaskommunala förskolor, 2012, s. 18). Detta dokument synliggör grundstommen i Reggio Emilia-filosofin, oavsett om verksamheten bedrivs i Sverige eller i Italien.

3.4 Ateljé

Malaguzzi uttryckte att den visuella fostran är något som bör arbetas med så tidigt som möjligt i ett barns liv, för att både resurser och rikedomar kan få stöd att utvecklas.

Barnets förmåga att skapa ett eget personligt sätt att se och att bearbeta intryck är en process som börjar mycket tidigt och varar livet ut. Barnets ögon och intellekt har rätt till att de vuxnas hjälp att upptäcka tingen, att upptäcka deras stabilitet och förändring. För att sedan upptäcka alltings betydelse i ständigt växlande sammanhang (Wallin, 1986, s. 53).

Dessa tankar har konkret fått till uttryck att det i verksamheter skapats ett fysiskt rum som kallas ateljén, vilket är en plats för utforskande och fördjupande (Wallin, 1986).

3.5 Ateljerista

För att kunna möjliggöra ett arbete som bygger på att kunskap skapas i mötet mellan människor och miljön, tog Malaguzzi initiativ till en ny befattning, ateljeristan, vilken vi kan omsätta till begreppet konstpedagog. Ateljeristan är en anställd pedagog i förskolan med syftet att få in ytterligare perspektiv och synvänder in i verksamheten (Wallin, 2008). Brulin och Emriksson (2005) beskriver att ateljeristans uppgift är skapa möjligheter för överraskningar samt vända det världsliga och det som är sant upp och ner, vilket ska skapa möjligheter för nya kreativa vägar, samt möjliggöra och hålla igång de skapande processerna.

Om pedagogerna står för den vardagliga verksamheten, fungerar ateljeristan som den galna farbrodern i släkten (Brulin & Emriksson, 2005, s. 18).

3.6 Tillgänglighet

I Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) påtalas det att utbildningen ska vara likvärdig och att alla barns olika förutsättningar och behov ska tas hänsyn till samt att den ska anpassas till alla barn, så de kan utvecklas så långt som möjligt.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) lyfter fram att begreppet tillgänglighet beskriver hur väl en plats fungerar för barn oavsett funktionsförmåga, samt vilka förutsättningar som krävs för att barn ska kunna bli delaktiga. Genom en tillgänglig lärmiljö ges varje barn möjlighet att nå så långt som möjligt i sitt lärande. I förskolan handlar det om att ge alla barn tillgång och möjlighet att få ta del av gemenskap och lärande. En verksamhet som främjar en tillgänglig lärmiljö identifierar och undanröjer hinder och arbetar utvecklande och förbättrande, så att alla kan ta del av lärande och gemenskap. Lärmiljön kan enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten granskas utifrån fyra olika områden:

- Förutsättningar för lärande – inom området kan det exempelvis handla om hur lärmiljöer skapar goda förutsättningar för delaktighet, via samtal, att bli lyssnade på samt att som barn få vara engagerad och få vara del av en gemenskap.
- Social miljö – handlar om att skapa gemenskap och ett begripligt sammanhang där barn ska kunna förstå innehåll och skapa mening, att olikheter berikar samt att förstå situationer ur barns perspektiv.
- Pedagogisk miljö – kan innebära att kommunicera så att alla förstår, skapa möjligheter för barn att samarbeta, skapa strategier och stödstrukturer som stöttar, arbeta för att barn ska känna sig kompetenta, samt ge vägledning för att barnen ska lyckas. Det kan vidare handla om att pedagoger ges stöttning och kompetensutveckling.
- Fysisk miljö – innebär bland annat att de miljöer som vi befinner oss i skapar olika upplevelser, och ska ge stöd för lärande. Innehållets vikt avspeglas i utformningen, och ljudmiljö samt visuell miljö är centrala aspekter.

4 Litteraturgenomgång

I avsnittet presenteras relevant tidigare forskning och litteratur utifrån vårt syfte och frågeställningar. Litteraturgenomgången är uppdelad utifrån uppsatsens bärande huvudområden *tillgänglig lärmiljö och estetiska processer*. För att få en bred förståelse kring hur förskolan kan göras tillgänglig och skapa förutsättningar för alla barns delaktighet har det tagits del av både nationell och internationell forskning som är genomförd i förskolan och skolan samt forskning kring vad som bidrar till engagemang hos barn.

4.1 Tillgänglig lärmiljö

Pedagoger behöver använda sin erfarenhet och kunskap för att forma miljön utifrån de barn som deltar, både utifrån en eventuell funktionsnedsättning men också med hänsyn till olika personligheter och individuell dagsform (Tufvesson, 2007). Ett barns känsla av kompetens och självkänsla stärks om det blir sett och hört, får uppleva delaktighet, får möjlighet att uttrycka sin uppfattning samt uppleva att någon är intresserad (Eriksson, 2014).

4.1.1 Den fysiska lärmiljöns betydelse

Nordin-Hultman (2006) skriver fram och diskuterar begreppet “en skola för alla” i relation till det specialpedagogiska fältet. Forskaren lyfter fram att det måste ske en förflyttning från specialpedagogik till att diskutera begreppet utifrån allmän pedagogik, där fokus bör ligga på undervisning, lärmiljöer och arbetssätt. Vidare anser Nordin-Hultman (2006) att det är i rum med fler betydelser, där det kan pågå olika typer av aktiviteter som barn ges möjlighet att förstå rummet på olika vis. Även Odegard (2015) lyfter fram att rum och material kan avgöra om ett barn blir inkluderat eller exkluderat samt att det är pedagogens medvetenhet om detta som blir avgörande för barnets upplevelse och tillgång till rummet och materialet.

Tufvesson (2007) presenterar i sin avhandling olika miljöfaktorer som påverkar förmågan till koncentration för barn med diagnoserna ADHD, autism och Downs syndrom. I enkätstudier genomförda med personal vid habilitering och i skolan samt observationer av elever i skolan, visar det sig att den fysiska miljön är av central betydelse. Tydlighet i var eleven har sin plats, storlek på rum, stängd förvaring samt möjlighet till att arbeta enskilt var faktorer som visade sig vara gynnsamma för koncentrationen. Eleverna påverkades olika av ljud (musik, sång, samtal och buller) samt ljus och utsikt från klassrummet.

Hur barnen i förskolan själva upplever ljud beskrivs av Dellve, Samuelsson och Wayne (2013) som genomfört fokusgruppsintervjuer med barn i förskolan. Resultatet visade att barnen uppfattade ljud som störande när de inte kunde förstå ursprunget. Detta gällde också vid oväntade och högfrekventa ljud, som till exempel slammer med porslin och bestick. Hur barnen klarade av eller kontrollerade ljudet var av betydelse för hur störande det uppfattades. Olika strategier som att lämna och gå till en annan plats, hålla för öronen och försöka att inte tänka på det användes av barnen.

4.1.2 Att skapa förutsättningar för delaktighet och engagemang

För att få syn på vad som gynnar barns engagemang har Coelho, Cadima och Pinto (2019) använt sig av observationsverktyget COP - Child Observation in Preschool och genomfört en studie i portugisiska förskolor. Varje barn observerades vid flera tillfällen varje dag och observationen kategoriserades sedan in under olika rubriker som exempelvis att barnen lyssnade, sa något, arbetade med en uppgift eller interagerade. I studien framkom vikten av att bygga undervisning på det som barn intresserade sig för i leken samt att det togs hänsyn till individen vid inramningen av aktiviteter. Vidare menar Coelho m.fl. (2019) att mer tid för lek, emotionellt stöd och hur aktiviteterna organiseras kunde ha positiv effekt på barns engagemang. Studiens resultat visade också att engagemanget var lägre under den tid som barnen spenderade i helgrupp. I jämförelse mellan barn i behov av särskilt stöd, barn med funktionsnedsättning och barn med typisk utveckling visade resultaten att de två första grupperna hade ett lägre engagemang i helgrupp.

Att vara i halvgrupp beskrivs även av Lundqvist, Westling Allodi och Siljehag (2015) som en av de olika former av stöd som kan utformas för att ge barn i behov av särskilt stöd bättre förutsättningar för deltagande och lärande i förskolan. De har genomfört fallstudier på både inkluderande och specialiserade förskolor i Sverige. I studien ges exempel på flera olika former av stöd som visade sig användas på förskolorna, som anpassningar i miljön och aktiviteter samt stöd från både personal och barn. För att anpassa miljön organiserades exempelvis material i olika teman. Även själva materialet visade sig anpassas genom bland annat stora byggklossar, stora skålar till färg så att det blev lätt att hålla och papper som fästs fast på bord för att inte åka iväg. En förförståelse för dagen och tiden gavs genom tidsstöd i aktiviteter och visuella scheman, både på individ och gruppnivå. Genom att utgå från barns intresse och erfarenhet skapades förutsättningar för engagemang. Ett exempel på detta kunde vara att börja med att sjunga en favoritsång i en samlingsituation. I studien framkom också olika former av stöd från personalen. Detta stöd kunde vara i form av att vara nära barnet i aktiviteter och lek, använda tecken som stöd samt att i övergångar mellan olika aktiviteter ge stöd för att inte till exempelvis börja leka med saker som barnet passerar. Att medvetet stärka lek med kamrater och visa på kamratlärande som att turas om och titta på hur kamraterna gör först, lyfts också som ett stöd av personal. Kamrater visade sig stödja genom att mediera och erbjuda hjälp i olika situationer (Lundqvist m.fl., 2015).

Sjöman (2018) beskriver ett samband mellan barns engagemang och graden av hyperaktivitet. Resultatet i studien visar att de barn som uppvisade en hög grad av hyperaktivitet var mindre engagerade i de aktiviteter som erbjöds i förskolan. Vidare visade resultatet att ett grundläggande engagemang i en aktivitet ledde till både ett ökat samspel med andra barn och ökad grad av lyhördhet från personal. Detta bidrog till barnets engagemang över tid. Andra barns samspel och lyhördhet från personal minskade i sin tur barnets hyperaktivitet över tid. Andra barns samspel förklarade 56–78 procent av barnets engagemang, medan lärarnas lyhördhet förklarade 33–34 procent av barnets engagemang. Författaren lyfter också att resultatet pekar på att barn som upplevdes vara i behov av särskilt stöd endast fick det om beteendevårigheter störde barngruppen eller aktiviteten. Barn som inte störde samt barn med ett annat modersmål än svenska fick inte stöd även om personal i samtal beskrev en upplevelse av att stöd behövdes. I studien lyfter Sjöman (2018) vidare vikten av att arbetslag reflekterar kring aktiviteter och planerar dem utifrån olikheterna i barngruppen. De behov som finns behöver definieras och tas hänsyn och ses utifrån relationen till förskolans krav och ställda förväntningar.

4.2 Estetiska processer

4.2.1 Betydelsen av estetiska processer och kreativt skapande

Forskning kring betydelsen av estetiska processer för barns inläring har genomförts av bland annat Carlsen (2015), Sotiropoulou-Zormpala (2016) och Karlsson Häikiö (2007). Den senare skriver fram att det kreativa skapandet består av symboliska ritualer, där estetiska lärprocesser stödjer barnet i att skapa mentala bilder och scheman. Dessa bilder och scheman kan placera barnet i potentiella utvecklingszoner vilka stödjer utveckling och lärande inom barnet. Forskaren lyfter även vikten av det kreativa skapandet för att möjliggöra estetiska lärprocesser (Karlsson Häikiö, 2007). I studien som har en fenomenologisk ansats, med ett fokus på individen och dess livsvärld, har forskaren använt sig av aktionsforskning, deltagande observation och handledningssamtal som metod.

Liknande resultat som Karlsson Häikiö (2007) belyst, lyfter också Carlsen (2015) fram i sin kvalitativa studie där det påvisats att barns inläring stöds av skapande processer. I studien lyfts ytterligare ett resultat fram vilket påvisar att verksamheterna genom de estetiska processerna också gav barnen möjlighet att skapa social integration sinsemellan samt lärde känna sin omvärld. Denna studies empiri har samlats in genom observationer, intervjuer och dokumentanalyser.

Sotiropoulou-Zormpala (2016) har genom observationer av pedagoger och deras barngrupper studerat hur det vardagliga arbetet i förskolan integreras med estetiska ämnen. I verksamheterna undersöktes bildaktiviteter utifrån två olika perspektiv, där det första perspektivet lyfte fram aktiviteterna som ett redskap för att nå kunskaper inom andra ämnen och nästföljande perspektiv handlade om just ämnet estetik. Studiens resultat visar att barns kognitiva utveckling gynnades av att möta estetiska processer utifrån båda perspektiven. Resultatet påvisar också att de estetiska processerna stödjer barnet att tänka utifrån olika perspektiv.

Ytterligare en studie som har undersökt lärandets relation både till och genom estetiska processer har genomförts av Hansson Stenhammar (2015). I denna studie påvisas att pedagogens medvetenhet kring de pedagogiska och didaktiska val som görs var central för att en estetisk aspekt skulle bli en del av alla ämnens lärprocesser. Dessa val är då av vikt för att möjliggöra utveckling av fantasin, som vidare stöttar utveckling av lärandet. Författaren beskriver att när eleverna använder sig av innovativa och gestaltande handlingar i sina lärprocesser samordnar de olika visuella och perceptuella intryck. När eleverna tolkar dessa i relation till tidigare erfarenheter och transformerar dem till konkreta handlingar, sker då en process som innebär att eleverna använder sig av reflekterande handlingar. Kärnan i detta meningsskapande består av förmågan att använda sig av kulturens språkliga och visuella tecken som verktyg för tänkandet. Där den reflekterande handlingen syftar till att samordna det som eleven redan vet och den nya kunskapen som en grund för nya tolkningar och förståelse (Hansson Stenhammar, 2015). Liknande resultat har Caiman och Lundegård (2018) påvisat där de lyfter fram att barns fantasi har stor betydelse vid problemlösning och inläring, samt när vi skapar oss ny förståelse.

4.2.2 Att möjliggöra arbetet med estetiska processer

Nordin-Hultman (2006) lyfter att pedagogers tankar om hur barn lär och skapar mening är centralt för hur de sedan arrangerar miljön i utbildningen samt utifrån vilken tidsreglering som kommer att arbetas utefter. Forskaren lyfter fram att det pedagogiska rummet skapar identiteter och visar på hur vi anser att barn bör och ska vara. Rummet talar på detta sätt om för dig vem du är och påverkar enligt Nordin-Hultman (2006) hur barnen tänker om och ser på sig själva. Resultaten visade också att tidsreglering som arbetas utefter i verksamheterna skapar i sig en styrning som barnen behöver anpassa sig efter och påverkar i sin tur hur stort utrymme barnen har kring inflytande på tid, rum och val av aktivitet. Enligt studien påvisas det att pedagogerna äger stor makt över att besluta när och hur tillgång till olika material och rum ges för barnen i verksamheten.

4.2.3 Estetiska material och verktyg för utforskande

Eidevald och Engdahl (2018) lyfter fram att uppdraget i förskolan handlar om att erbjuda skapande utifrån olika aspekter där barn ges möjlighet att använda många språk och sinnen, inte enbart det verbala. Pedagogen bör således möjliggöra för barnen att omväxlande få pröva själva samt tillföra material som utmanar dem att tänka vidare. Den kan också i sitt uppdrag behöva stötta genom att påvisa hur ett visst material kan användas. I det fria skapandet behöver pedagogens stöd ta uttryck genom erbjudandet av olika redskap, anpassat efter individens behov. Skapande sker med stöd från både kroppen och sinnet, och det finns visst material eller redskap som författarna lyfter fram är av vikt att få möta. Detta material kan vara att konstruera i trä, att möta textilier, att få skapa med lera samt att få sjunga och dramatisera med mera. Åberg och Lenz Taguchi (2018) lyfter på samma vis att material som lera kan bli ett verktyg för barnen som kan hjälpa dem med kommunikationen sinsemellan, där de genom leran konkretiserar sina tankar så andra kan ta del av dem. Med detta menar hon att de skapande språken är ett stöd som fördjupar och binder samman barns erfarenheter och utforskande. Eidevald och Engdahl (2018) lyfter att det är av vikt att få möta estetiken, inte enbart för att det förgyller, utan för att aktivera hjärnan och skapa förståelse samt för att sammankoppla det abstrakta och konkreta lärandet, vilket skapar möjlighet för en amodal process, det vill säga en upplevelse som med stöd från ett sinne går att översätta till ett annat.

Park (2018) beskriver hur barn använde och utforskade materialet frigolit som kom med en leverans till en konstbaserad förskola i Washington DC:s ateljé. Materialet fångade barnens uppmärksamhet och de utforskade genom att bryta och stansa hål. Efter en stund byts utforskandet ut till att istället använda frigoliten för att bygga en igloo. Vid ett annat tillfälle använde barnen annat återbruksmaterial inne ateljén och lekte astronauter. Stora bitar av frigolit blev under detta tillfälle till en rymdstation. Änggård (2005) beskriver även hon, i sin etnografiska studie, de många funktioner som barns bildskapande har inom förskolans kontext. Författaren beskriver att det blev synligt i barnens samspel att tillverkan av något som behövs till en lek, utforskandet av materialet, att berätta något eller göra något fint var funktioner som visade sig vara av vikt.

5 Teoretiska utgångspunkter

Nedan presenteras de teoretiska utgångspunkter studien tar avstamp i, vilka är den sociokulturella teorin samt specialpedagogiska perspektiv. Den förstnämnda fokuserar på mötet och kommunikation med andra, och det efterföljande kring samspelet mellan individ, grupp, organisation och samhälle.

5.1 Sociokulturell teori kring lärande

Säljö (2000) lyfter att all mänsklig verksamhet innehåller lärande och att varje individ alltid har en möjlighet att från mötet med andra, från en handling eller händelse, ta med sig något användbart att nyttja i framtiden. Lärandets innehåll utvecklas av och genom samhället och den tid vi befinner oss i, vilket påverkar vilka områden av lärande som prioriteras samt hur mycket vi ska lära. Vilka kulturella sammanhang vi befinner oss i påverkar följden av hur vi anser att lärandet ska gå till. Säljö lyfter fram att människan med hjälp av andra samt med stöd från olika hjälpmedel och verktyg kan komma längre i sitt lärande och att vi alla befinner oss i en sociokulturell verklighet (Säljö, 2000). Detta sätt att lära benämns med det engelska ordet *scaffolding* och syftar till att andra människor (både barn och vuxna) kan agera stöd när lärande sker om barnet ännu inte kan hantera kunskapen på eget vis (Jacobsson & Skansholm, 2019).

Inom förskolans verksamhet skulle ovanstående kunna handla om att få delta i en skapande aktivitet med syfte att måla en teckning med materialet vattenfärg. Här skulle då kamraten bredvid kunna påvisa till exempel hur färgpucken och vattnet hanteras för att ge färg på penseln och vidare ner på målarpappret. Samtidigt som barnet får stöd av sin vän kan också pedagogen ge stöd (verbalt, eller med sitt kroppsspråk) till barnet under tiden arbetet sker, för att stödja barnet att prova själv och på så vis tillägna sig hur materialet kan användas.

Strandberg (2006) lyfter fram *lärande som socio-kulturell-historisk praxis*, med vilket författaren menar att lärande kan ses som aktiviteter som upplevs med andra, vilka sedan leder till utveckling. För att aktiviteter ska bli till ett lärande behöver de innehålla ett socialt yttre tänkande, vilket sker genom samspel tillsammans med andra. Det behöver också finnas medierande artefakter det vill säga verktyg och tecken, som stöd för att hjälpa oss i vårt sammanhang. Vidare menar han att människan bör befinna sig i en miljö som stödjer det lärande som eftersträvas, i en så kallad situerad aktivitet där aktiviteten behöver vara kreativ och omskapa det vi redan visste. När vi hamnar i en sådan situation som beskrivits ovan befinner vi oss i en proximal utvecklingszon (Strandberg, 2006). Säljö (2008) lyfter vidare fram att människor är biologiska varelser med en uppsättning gener som formar oss som individer, både till personlighet men vilka också formar våra kognitiva förmågor. Författaren menar att människan som art inte har utvecklats mycket under det senaste årtusenden, men däremot har våra kunskaper breddats. Detsamma gäller vårt deltagande i gemensamma kulturella händelser samt vilka redskap vi använder för att stödja vår utveckling, vilka har gått igenom en hel del utveckling och förändring. En av de bärande grunderna för det sociokulturella perspektivet är hur människan som individ tar sig an samspelet med andra individer och på grund av detta menar författaren att genom intresset av dessa förhållanden skulle synsättet kunna kallas kulturpsykologiskt. Säljö (2008) lyfter fram att det är väsentligt att titta på hur människan tar sig an kulturen och redskapen i denna, med andra ord både de kognitiva och de fysiska resurserna vi har och omger oss med. Författaren skriver vidare fram att fokus i det sociokulturella perspektivet är samspelet mellan individer och kollektivet. I

förskolans verksamhet skulle detta arbete kunna liknas vid en samling, där barnen får lyfta sin egen hypotes kring en fråga för att sedan ta del av kamratens och på så vis omskapa och utveckla vidare den egna tanken.

Människan som art har utvecklat färdigheter och kunskaper och Säljö (2000) lyfter fram att även samhället genomgått stora förändringar. Detta har i sin tur fått människan att skapa redskap samt en kultur som ger oss möjligheter att utveckla enskilda samt gemensamma sätt och ageranden. En kultur av komplicerat samarbete och organisering har växt fram i samhället, där sociala system med skolor, sjukvård samt industrier med mera utvecklats till så kallade *verksamheter* eller *verksamhetsystem*. När kunskaper växer fram och organiseras på detta vis utanför vår biologiska kropp kan detta komma att kallas för *exomatisk utveckling*. Säljö (2000) hänvisar vidare till Gauvain som menar att begreppet i sig betyder att våra egna begränsningar kommit att driva oss till utveckling som går bortanför våra egna fysiska möjligheter. Barns tillgång till surfplattor och möjligheten att via denna söka information som barnen ännu inte tillägnat sig, skulle kunna lyftas fram som ett exempel ur en pedagogisk verksamhet.

För att kunna tillägna oss historiska utvecklingar som kommit att forma dagens samhälle kräver det att vi enligt Säljö (2000) befinner oss i *interaktion* med människorna omkring oss. Säljö hänvisar vidare till Vygotskij som menar att där vi genom interaktion med dessa får tillgång till det som kan benämnas som *redskap* eller *verktyg*. Dessa innefattar såväl våra språkliga (intellektuella) som fysiska resurser, vilka hjälper oss att hantera och använda oss av vår omvärld. En av de mest väsentliga tankarna kring den sociokulturella teorin som kan lyftas fram är att det genom gemensamt deltagande skapas nya resurser för människan och samhället, samt att dessa resurser genom kommunikation kan leva vidare och nyttjas av nästa individ. Dessa resurser i form av redskap kan vara både abstrakta (det intellektuella) samt konkreta (praktiska), och de befinner sig ofta i tät relation med varandra. Utifrån denna slutsats menar Säljö att lärande ur ett sociokulturellt perspektiv behöver uppmärksammas utifrån tre delar, som ofta samspelar. Dessa är a) utveckling och användning av redskap, både psykologiska samt språkliga; b) hur fysiska redskap används samt c) kommunikation via olika former för samarbete. Dessa delar tillsammans, som finns både inom individen, i den sociala interaktionen samt i den materiella omvärlden kan benämnas med samlingsnamnet *kultur* (Säljö, 2000). För barn i förskolan blir detta synligt genom att individerna i en barngrupp, samt pedagogen, besitter olika kunskaper som kan nyttjas av dem alla, och utveckla den egna tanken och handlingen.

Säljö (2000) menar vidare att kulturen baseras på våra värderingar, kunskaper och andra kapaciteter som vi samlar på oss genom samspel med världen och människorna omkring oss. I vår kultur ingår det också en mängd *artefakter*, som består av fysiska redskap. Dessa redskap kan hjälpa oss att mediera omvärlden, det vill säga att förstå den ur olika vinklar. Till exempel kan en miniräknare hjälpa oss att räkna ut ett tal, och vårt språk kan användas för att förklara hur något ska gå till eller förstås. I förskolans verksamhet skulle detta kunna handla om användandet av ett konkret material i form av ett bildschema eller ett fotografi av ett objekt som ska arbetas vidare med i ateljén (Säljö, 2000).

Strandberg (2006) förklarar kulturen som något som sker både inom oss samt omkring oss, och att människan därför är kulturen. Författaren menar att kulturen skapas i ett samspel med miljön runt omkring oss, där ett rum i sig påverkar människan samt påverkar hur och vad ett barn kommer att lära sig. Vidare lyfts att det behöver finnas ett fokus på att det inte är tingen i rummet som är avgörande för vad som kommer att läras, utan fokus behöver istället ligga på vilken tillgång barnet har till vad rummet har att erbjuda.

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Inom den specialpedagogiska teorin beskrivs samspelet mellan individ, grupp, organisation och samhälle (Jacobsson & Skansholm, 2019), där två perspektiv som lyfts fram är det kategoriska och det relationella perspektivet (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Inom det kategoriska perspektivet, som också kan benämnas som kompensatoriska eller individperspektivet, placeras svårigheter hos individen och det blir av vikt att identifiera faktorer, problem och processer för att förstå svårigheterna. Inom det relationella perspektivet är det barnens möte med omgivningen som är centralt och svårigheter studeras utifrån miljö och sammanhang (Ahlberg 2015). De olika perspektiven utgör båda analytiska verktyg som hjälper oss att förstå specialpedagogiska fenomen och verksamheter, och ska inte förstås som uteslutande gentemot varandra (Persson, 2019).

Nordin-Hultman (2006) lyfter i en studie fram hur förskolans kontext påverkar barn och resonerar kring att de pedagogiska rummen och dess innehåll tillsammans med pedagogens förhållningssätt påverkar hur barnet blir och agerar. Hon lyfter vikten av hur ett rum arrangeras, vilka material som erbjuds samt organisation av tid. I studien skrivs också fram att pedagoger behöver tänka kring barns alla olikheter och hur rummen kan möta dessa, där resultaten pekar på att ett homogent rum kan begränsa barns sätt att skapa meningsfullhet på olika vis, utefter barns behov. Detta kan i sin tur kan leda till exkludering genom en syn på barnet som avvikande.

Pedagoger behöver vara uppmärksamma kring den barnsyn som verksamheten och de själva bär med sig. Har de en tanke om att barn lyckas och kan klara av själva, eller är det en bild där barn inte klarar av det som pedagogen och verksamheten förväntar sig. Synen på barnet är central för hur pedagogen arrangerar miljöer och bygger organisationen, vilket i förlängningen påverkar hur barnen möter och tar sig an människorna och miljön runt omkring sig (Åberg & Lenz Taguchi, 2018). Det är av vikt att pedagogen pendlar mellan sitt eget och barnets perspektiv (Palla, 2011) samt granskar sina undervisningsmetoder utifrån ett vidgat förhållningssätt, med ett kritiskt perspektiv på undervisningen (Ahlberg, 2015).

6 Metodologi / metod

Under detta avsnitt presenteras till en början kort studiens forskningsansats, etnografi, samt datainsamlingsmetoderna deltagande observation och semistrukturerad intervju. Sedan redogörs det för urval, genomförande och analysförfarande samt tillförlitlighet och etiska ställningstagande.

6.1 Metodval

6.1.1 Etnografi

Forskning inom det samhällsvetenskapliga området utgörs antingen av kvantitativa studier eller av kvalitativa studier enligt Bjørndal (2005). Den kvantitativa studien söker efter förklaringar och beräkningar baserade på siffror, och bygger ofta på ett stort antal deltagande, medan den kvalitativa studien har som syfte att skapa förståelse kring det som studeras och där deltagarantalet kan vara lägre. Utifrån syftet att få kunskap om hur arbetet med estetiska processer görs tillgängligt i ateljén valdes en kvalitativ metod och etnografisk ansats. Inom etnografien betonas ofta kulturella fenomen som exempelvis idéer, tankesätt, symboler eller innebörder (Alvesson & Sköldberg, 2017) vilket ansågs stämma bra överens med syftet för studien. Syftet med metodologin är att genom ett inifrånperspektiv skapa förståelse (Jacobsson & Skansholm, 2019). Vidare beskriver Alvesson och Sköldberg (2017) att observationer i naturliga miljöer samt intervjuer och studier av artefakter används som metoder för insamling av data inom etnografien, vilket också gjorts i denna studie utifrån den tidsram som gavs.

6.2 Datainsamlingsmetoder

6.2.1 Deltagande observation

I studien har datainsamling delvis skett genom deltagande observationer, vilket Fangen (2005) lyfter kan vara givande då kontexten inte är strukturerad på samma sätt som under en intervju. Bjørndal (2005) beskriver vidare att begreppet observation innebär en uppmärksam iakttagelse där alla fem sinnen används för att skapa en förståelse av det som sker. Att använda sina sinnen på detta sätt skapar ett informationskaos. Observatören bör därför vara medveten om att den kommer att filtrera informationen som framträder. Författaren skriver fram en modell för att synliggöra hur vi bearbetar information samt hur den läggs på minnet. Han menar att först möter kroppen stimuli, vilket förvandlas till perception och sedan vidare till minne och glömska. Bjørndal (2005) lyfter dessa delar för att påvisa att observationer kräver medvetenhet för att den data som samlas in ska vara av vikt. Redan vid första stimuli påbörjas filtrering av information, då hjärnan inte har möjlighet att spara och lagra all denna data. Författaren menar vidare att det som stimulerat oss skapar en perception, där vi påverkar det som observerats genom att sätta samman intrycken till delar som kan tolkas. Tolkningen baseras på meningsfullhet, där vi för att kunna ordna in världen omkring oss utgår ifrån tidigare erfarenheter. Med detta menar Bjørndal (2005) att observatören kan behöva ta en paus och fundera på hur egna erfarenheter kan komma att påverka vad som ses och hur det tolkas. Den sista delen som Bjørndal (2005) lyfter fram i denna modell är minnet och glömskan. Författaren skriver att en människas minne är uppdelat i tre delar och dessa delar

sorterar ut vad som kommer glömmas bort och vad som kommer att minnas. För att som observatör kunna stötta minnet till fullo kan det skapas en struktur och ordning kring informationen som tas del av, vilket kan göras genom att tydliggöra ett urval kring vad som ska observeras. Bjørndal (2005) påpekar komplexiteten kring observationer och menar att de som ska använda denna metod behöver inta ett kritiskt värderande förhållningssätt.

6.2.2 Semistrukturerade intervjuer

Efter avslutade observationer i verksamheterna utfördes en semistrukturerad intervju per förskola där de båda pedagogerna intervjuades i grupp. Pedagoger som deltog under intervjun var nyckelpersoner vi mött via observationerna i ateljéerna och arbetet som pågått däri. De förbestämda frågorna som användes vid intervjuerna hade arbetats fram utifrån erfarenheterna från observationerna, där olika områden av intresse framträtt utifrån forskningsfrågorna och syftet med undersökningen. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) är det i den semistrukturerade intervjun möjligt att ställa frågorna i den ordning som faller naturlig. Författarna betonar också att utrymme bör ges åt följdfrågor som väckts under intervjun. Frågor uppstod under observationerna som tidigare gjorts, där en del frågor ställdes redan under dessa tillfällen och andra planerades in att ställas under den semistrukturerade intervjun. Då denna typ av intervju valdes att arbetas utifrån resulterade det i att frågorna som ställdes i de två verksamheterna skildes åt en aning, vilket också kom att påverka materialet som samlades in.

6.3 Urval

I studien har det både används ett målstyrt urval samt ett bekvämlighetsurval (Jacobsson & Skansholm, 2019). De två förskolor som studerades valdes utifrån olika kriterier som grundade sig i syftet för studien. Kriterierna som låg till grund för urvalet var att rummet ateljé skulle finnas i förskolans lokaler samt att förskolan beskrev att estetiska processer var en central del i utbildningen och undervisningen. Av egen erfarenhet visste vi att förskolor som inspireras av Reggio Emilia-filosofin till stor del använder estetiska processer inom utbildningen, vilket var ett stöd för oss i sökandet men inget urvalskriterium. Det blev ändå så att de två förskolor som deltog i studien uttalat inspireras av Reggio Emilia-filosofin. Flera förskolors hemsidor lästes igenom och rektorerna för aktuella förskolor inom urvalskriterierna kontaktades. Rektorerna i sin tur förmedlade sedan kontakt med varsin pedagog på förskolan där kontakten via mailkorrespondens Inledningsvis togs kontakt med fyra förskolor, de två som deltog i studien valdes slutligen utifrån tidsaspekten för studien.

De fyra respondenterna som intervjuades, två på varje förskola, valdes utifrån att de tillbringade mycket tid inne i ateljén och i arbetet med estetiska processer överlag. Alla har en förskollärolegitimation och två av dem har vidareutbildat sig till ateljérista respektive pedagogista (pedagogisk och kulturpedagogisk handledare), där deras roller på förskolorna skiljer sig åt. Fortsättningsvis kommer vi på grund av deras olika utbildningar benämna alla som pedagoger. Fangen (2005) lyfter vikten av att välja både enheter och personer som kan ge information om det som du vill utforska, snarare än att de är jämförbara. Detta låg till grund för urvalet av både förskolor och respondenter då estetiska processer var centralt snarare än att verksamheterna var jämförbara utifrån upptagningsområde eller pedagogernas utbildning.

6.4 Genomförande

Arbetet under uppsatsens framväxt har skett växelvis. En stor del av arbetet har skett gemensamt, då vi haft behov av att resonera gemensamt och diskutera innehåll och placering av text medan andra uppgifter som transkribering skett på varsitt håll. Verksamhetsbesöken har skett uppdelat, förutom vid intervjuerna då vi valt att delta båda två. I stora drag har arbetsfördelningen fördelats jämnt mellan forskarna.

Innan påbörjad insamling av data användes ett antal frågeställningar som utgångspunkt för samtal kring kommande observationer. Bjørndal (2005) lyfter fram att det kan fungera som stöd när beslut ska tas om hur observationerna ska genomföras, samt att detta är av vikt för att klargöra och skapa en samförståelse. Frågeställningarna innefattade ställningstaganden kring vem som skulle genomföra observationerna, öppenhet kring vad som ville fångas upp, rollen som observatör samt i vilken utsträckning forskaren ska involvera sig med de personer som befinner sig i sammanhanget. Hur observationerna skulle registreras, vilken avgränsning och struktur som skulle användas samt i vilken utsträckning tolkningar och reflektioner skulle göras vid observationer var ytterligare frågeställningar som bearbetades (Bjørndal, 2005).

Ett missivbrev (Bilaga 1) mejlades ut till den respondent som förmedlats som kontakt på respektive förskola. Senare sändes ett också informationsbrev (Bilaga 2) till respondenten som den i sin tur förmedlade till vårdnadshavarna. Utifrån tidsperspektivet för studien samt rådande pandemi valdes att genomföra observationerna på varsin av de två förskolorna som deltog i studien, där vi ansvarade för kontakten med respektive förskola. Det avsågs att genomföras fem till sex observationer per enhet, men på grund av sjukdom blev det något färre. På den ena förskolan genomfördes fyra observationer och på den andra fem stycken. Observationerna har till största del genomförts på förmiddagen men vid ett tillfälle under annan tidpunkt på dagen. Tider för tillfällena bestämdes i samråd med den respondent på respektive förskola som vi hade den inledande kontakten med, och varade i en till två timmar per tillfälle.

Under besöken på förskolorna skedde spontana samtal med respondenterna i anslutning till observationen. Det uppstod också situationer som till exempel att barn och pedagog samlades före arbetet i ateljén samt förflyttning till rummet. I dessa situationer antecknades det som var relevant data för studien. Fältanteckningar fördes i kollegieblock under observationerna och så snart som möjligt skrevs de ner och vidareutvecklades digitalt. Under renskrivandet av dessa fanns också utrymme för nya frågor att uppstå för att använda sig av vid kommande observation, samt att det skedde samtal forskarna emellan som kom att präglade kommande besök. Fangen (2005) lyfter att anteckningar kan göras allt eftersom, men att det finns en vinst i att lämna gott om utrymme mellan dessa så att det finns plats att vidareutveckla och strukturera i efterhand.

De två respondenterna på respektive enhet intervjuades som tidigare nämnts i grupp. Stukát (2005) lyfter fram att det vanligaste vid intervjuer är en intervjuare och en intervjuad, men att det av andra anledningar, till exempel för att spara tid kan väljas andra upplägg. I detta fall hade vi i samråd med de som skulle intervjuas kommit överens om en gruppintervju, där deras behov av att finnas tillgängliga i barngrupp påverkade vårt val och upplägg. Intervjuerna i studien genomfördes gemensamt av skribenterna där rollerna delades upp. Den av oss som observerat på förskolan ansvarade för att ställa frågor utifrån intervjuguiden (Bilaga 3) och den andre lyssnade, observerade och ställde eventuella följdfrågor. Att dela upp fokus under intervjun beskriver Stukát (2005) som en strategi för att få ut mer av intervjun, där två

personer kan uppfatta mer och komplettera varandra. Respektive intervju varade i cirka en timme.

Skribenternas roll i observationerna har växlat mellan det som Fangen (2005) beskriver som icke-deltagande observatör och delvis deltagande observatör. Vi har suttit och observerat med ett avstånd till de personer som befunnit sig inom rummet men deltagit i det sociala samspelet när barnen tagit kontakt med oss samt i samtal med barn och pedagoger före och efter observationstillfället. Observationer under rubriken Förskola 1 är gjorda i två separata ateljéer, en stor gemensam för de äldsta samt mellanbarnen samt en ateljé belägen i mellanbarnets hemvist. Texten är i resultatdelen sammanskriven för läsbarheten samt med syfte att fånga essensen i arbetet som observerats.

6.5 Bearbetning och analys

Materialet som samlades in under observationer, samt svaren som erhöles från respondenterna vid intervjuerna var utförliga och innehöll en bred insyn i verksamheten och tolkades utifrån en innehållsanalys (Jacobsson & Skansholm, 2019). Det fylliga materialet innebar att det inte fanns behov för ytterligare följdfrågor efter avslutade observationer samt intervjuer. Det insamlade materialet lästes många gånger och forskningsfrågorna användes som ett stöd för att kunna sortera och påbörja kodning av materialet. Materialet i omfång var brett och ett inledande sorteringsarbete påbörjades, där empirin tolkades genom att huvudkategorier skapades utifrån de fyra forskningsfrågorna. Forskningsfrågorna fungerade också som stöd för att hålla fokus och uppmärksamhet kring empirin kopplat till undersökningens syfte. De olika kategorierna färgkodades och vårt råmaterial fick på detta vis en ny struktur där vi kunde flytta om och kategorisera materialet. Kodning är ett första steg till att närma sig analysarbetet, samt är en metod för att kunna beskriva kvalitativt material systematiskt (Jacobsson & Skansholm, 2019). Materialet bearbetades parallellt och inom kategorierna uppmärksammades gemensamma teman som vidare tolkades och analyserades utifrån sociokulturell teori och specialpedagogiskt perspektiv.

6.6 Tillförlitlighet

I kvalitativa studier beaktas och säkerställs validitet och reliabilitet både innan studien påbörjas, vid insamling av data och bearbetning och analys. Validiteten, om det som studien undersöker är relevant för att besvara forskningsfrågorna (Jacobsson & Skansholm, 2019) har i studien stärks genom att skapa möjlighet för läsaren att följa de olika val som gjorts. Flera olika metoder för insamling av data är ytterligare ett sätt som kan användas för att stärka validiteten menar Jacobsson och Skansholm (2019), vilket i denna studie har tillämpats genom både deltagande observationer och intervjuer. Vidare har reliabiliteten, att insamling av data sker på ett tillförlitligt sätt (Jacobsson & Skansholm, 2019), stärkts genom att vi till en början fördjupade oss i litteraturen för att stärka vår kunskap och fånga upp centrala delar av ämnet inför datainsamlingen. Intervjuguiden utformades utifrån tidigare kunskaper, studiens syfte samt forskningsfrågorna. Tillförlitligheten i studien har stärkts genom att utgå ifrån denna. Även ett stöd i form av huvudfokus för observationerna skrevs. Genom att intervjua respondenterna i varje verksamhet tillsammans och i verksamhetens lokaler avsåg vi skapa en trygg miljö för intervjun. På grund av den pågående pandemin tillfrågades pedagogerna också om båda forskarna kunde delta vid intervjun, även detta med syfte att skapa en trygg miljö för respondenterna vid intervjutillfället. Respondenterna ansågs representativa genom att de tillbringar mycket tid i ateljén och i arbetet med estetiska processer. För att läsaren ska kunna

bedöma om resultatet är generaliserbart till andra situationer har ett transparent sätt att beskriva genomförande och analysförfarande antagits. Detta kan vara ett sätt att skapa generaliserbarhet i en kvalitativ studie trots att den empiriska generaliserbarheten inte är det primära (Jacobsson & Skansholm, 2019) I den sammanfattande analysen beskrivs resultatet med begrepp tagna från den sociokulturella teorin och det specialpedagogiska perspektivet. Genom detta har det gjorts en ansats till en viss teoretisk generaliserbarhet (Jacobsson & Skansholm, 2019).

6.7 Etik

Vetenskapsrådets (2017) krav på information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande har åtföljts under hela studien. Innan studien påbörjades presenterades information kring studiens innehåll skriftligt via en första mailkontakt med rektor, och vidare till de pedagoger som frivilligt valt att delta. I informationen lyftes också det frivilliga deltagandet, samt pedagogernas möjlighet att vid önskan avbryta sitt deltagande utan negativa följder. Vidare påtalades också att materialet skulle komma att användas enbart i forskningssyfte. Efter kontakt där pedagoger accepterat sitt deltagande sändes ett missivbrev ut till pedagogerna med ytterligare information kring forskningens upplägg samt ett brev med information kring studien för pedagogerna att presentera för vårdnadshavare. Att delge denna information blev ett uppdrag för pedagogerna utifrån deras tankar om lämpligaste upplägg. Under studiens gång har inga namn antecknats kring vare sig barn eller pedagoger, och syftet med studien har varit att studera verksamhetens och tillgången till estetiska processer för barngruppen i stort. Vi gjorde inga övervägningar kring vilka barn som kom att delta i studien, utan pedagogernas egna planeringar kring mötet med estetiska processer satte ramarna för både när en observation kunde utföras samt vilka pedagoger samt barn som skulle delta. Inga enskilda barn har kommit att granskas närmare och individuellt, men de enskilda barnens sätt att använda sig av ateljén som rum har oundvikligen varit med och påverkat resultat och diskussion i arbetet. Skrivna observationer har transkriberats över till digital förvaring, och förvarats i en sluten miljö där ingen utomstående kunnat komma åt råmaterialet eller efterföljande analyser. Vetenskapsrådet (2017) beskriver vidare vikten av att eftersträva objektivitet och att inte påverka skeenden. I texten lyfts även vikten av öppenhet kring forskarrollen. Under arbetets gång har vi ständigt befunnit oss i en komplex situation där vi granskat och undersökt estetiska processer med en redan bred förståelse utifrån egna erfarenheter. Detta har behövts lyftas mellan forskarna under arbetets gång och med jämna mellanrum för att hålla blicken och sinnet fritt från tolkningar färgade av tidigare upplevelser.

7 Resultat

Resultatet från de två förskolor som besöktes presenteras var för sig och inleds med empirin från observationerna och därefter empirin från intervjun. Inledningsvis presenteras ateljéns utformning och material, och därefter beskrivs barngruppens deltagande. Under bearbetning av materialet framkom gemensamma teman som i resultatet används som rubriker, kopplade till studiens syfte och frågeställningar. För läsbarheten i texten används både pedagoger och respondenter som begrepp. Vilken av de två pedagogerna på respektive förskolan citerat avser förkortas i texten som P1 och P2. Avslutningsvis görs en sammanfattande analys utifrån sociokulturell teori och specialpedagogiska perspektiv.

7.1 Observationer Förskola 1

7.1.1 Ateljéns utformning och material

I den stora ateljén går det inte att ha överblick över hela rummet på en gång då rummet är format som ett L. Rummet är uppdelat i olika zoner med möbler anpassade efter ett barns storlek och det är arrangerat för utrymmen där barnen kan undersöka bild och form, lera, ljus, bygg och konstruktion samt rollek. Det är ett genomfartsrum där personer passerar igenom vid flera tillfällen och det hörs ljud från dörrar som stängs och öppnas samt skrik, prat och skratt från barn i andra närliggande rum. Under observationerna syntes inte barnen bry sig om detta utan fortsatte med det de uppehöll sig med. I ateljén finns också fönster som vetter ut mot gården.

Det finns mycket material i rummet, både inom räckhåll för barnen, högre upp och utom synhåll. Flera olika material är uppdukade och tillgängliga på samma gång, på olika platser i rummet. Barnen kan se material och välja vart man vill delta, och kan vandra mellan material.

Materialet som används är fysiskt material som exempelvis en solros och insekter av plast. Under observationerna framkom att de används som stöd vid återberättande om tidigare upptäckter samt visar på vad som ska arbetas med idag. Även lappar med bokstäver som stöd för barnens skrivande används. De sitter på en vägg, tas ner och placeras i rätt ordning framför barnen på bordet vid behov. En projektor nyttjas för att visa en stor bild innan ett arbete påbörjas och surfplattan är ett sökkredskap efter fler bilder.

Utanför den lilla ateljén sitter det teckningar som påminner om pågående projekt, även inne i rummet på fönstret, bredvid foton av tidigare arbeten. I rummet finns det två dörrar med fönster i samt ett större fönster in till den ena hemvisten där man kan se andra människor passera.

Materialen är inte uppmärkt med bildstöd, foton eller text i någon av ateljéerna.

7.1.2 Barngruppens deltagande

Barnen gavs ett erbjudande om att få delta i gruppen som ska få möta ett ateljéarbete. De hade möjlighet att tacka nej till deltagandet samt till att avsluta när det kände sig färdiga. De stannade kvar i den stora ateljén och arbetade med annat material tills gruppen lämnade och gick tillbaka till sin hemvist. Under observationerna noterades vid flertalet tillfällen barn som

påvisade att de ville avbryta sitt arbete, men där de efter stöd från pedagogen valt att fortsätta arbetet med sin teckning eller sitt undersökande ytterligare en stund.

Uppstarten av arbetet har vid alla tillfällen skett vid ett gemensamt bord, antingen för att pedagogen har plockat fram material på detta bord eller för att första barnet som kom in valde att starta där och de andra följde efter. Barnen valde när de kom in i ateljén var de placerade sig. Under arbetets gång har flertalet barn valt att själva fotografera sina alster, och det har utifrån detta observerats att barnen både har kunskap om hur det digitala redskapet hanteras, samt en vana av att det dokumenteras kring arbetet barnen skapar.

Under observationerna påvisade flera barn att de vet vart det finns material att tillgå samt att de kan plocka fram detta när så önskas eller behövs. Barnen benämnde och bad om material som de kom att behöva använda, exempelvis färger och penslar. När det skapande arbetet var avslutat påvisade barnen initiativ till att själva städa upp efter sig samt tvätta penslar. Barnen upplevdes under observationerna veta vart andra bilder som kan stödja dem fanns uppsatta i rummet. Ett exempel på detta var när ett barn gick bakom en bokhylla för att titta på ett annat barns skapande i form av en solros. Efter barnen lämnat aktiviteter tvättade de sig självmant och självinitierat, vilket visar på att de kan rutinen kring detta.

Barnen valde under observationerna att antingen följa efter vänner och dela upplevelser eller att ta sig an ett material i ensamhet. Under ett tillfälle stod exempelvis många barn och undersökte ljus och skugga. Ett annat barn höll sig avvaktande i bakgrunden och närmade sig först när de andra förflyttat sig därifrån.

Barnen gavs olika tillgångar till arbetet inne i ateljén, och om man inte är redo för att delta i de estetiska processerna kunde de under en period få arbeta med något annat till exempel att vässa pennor och på så vis gav de tillgång till ateljén och det som skedde däri på annat vis.

Under observationerna framkom att barnen delade upplevelser inne i ateljén med varandra och de skrattade gemensamt åt skapelser eller det som pratades om. När de ville byta material med någon annan kunde de, förutom genom det verbala språket, även göra sig förstådda genom gester och kroppsspråk. De berättade också för varandra hur ett visst material kan användas.

7.1.3 Inspiration och förförståelse som redskap för deltagande

Pedagogerna dukade i förväg upp ett bord med erbjudande om skapande material och möjligheter för undersökande som stod färdigt när barnen kom in i ateljén. Vid flera tillfällen har erbjudandena varit präglade av det pågående projekt som barngrupperna arbetar med för tillfället, men det har också observerats tillfällen som varit helt fria där barnen själva kunnat styra innehållet och materialet. Pedagogerna beskrev i samtal att de planerar för att barnen ska kunna arbeta vidare med det de tidigare mött, utifrån vad barnen pratade om och tänkte på vid förra tillfället. Foton och teckningar i anslutning till ateljéarbetet sattes upp av pedagogerna så att barnen kan se. Även mycket material står synligt i barnens höjd.

Under observationerna blev det synligt att när barnen berättade något använde pedagogerna det som sades för att återkoppla och förstärka detta inför övriga barn i gruppen. Det noterades vidare att pedagogerna var uppmärksamma på barnens impulser och kroppsspråk. När de exempelvis såg att ett barn lutade sig mot en solros, satte de ord på och frågade om barnet vill hålla i den idag igen samt flyttade den närmare för barnet att nå.

Pedagogen ställde inte fram det material som behövdes på bordet, utan utlämnade penslarna tills det var dags att börja måla. Verbala begrepp påtalades och användes inför barnen när pedagogen skrev och sökte på surfplattan. Det förekom även verbala förslag till barnens teckningar utifrån vad de tidigare arbetat med.

Utifrån observationer där barn ville lämna en aktivitet, noterades att pedagogens bemötande och bekräftande stöttade barnet i att stanna kvar lite till samt att pedagogens respons på barns önskan om material fått barnen att fortsätta med sitt skapande. Vid en annan observation skapade pedagogen en möjlighet för ett barn att stanna kvar i ateljén utan att skapa, för att istället bli ansvarig för att vässa pennorna som gruppen behövde.

Pedagogen bjöd vid flertalet tillfällen in barnen till samtal med varandra om material de har. Om ett barn lämnade bordet och visade intresse för något material i en annan del av rummet flyttade pedagogen sig dit barnen gått och visade därefter hur materialen kan användas för hela barngruppen.

De framkom under observationerna att pedagogen arbetade aktivt med att lyfta fram barnens namn inför varandra samt återberätta vad de sagt så att de fick höra varandras tankar igen. Pedagogen ställde också frågor kring upptäcker gemensamt samt kopplade det barnen sa till upptäckter de tidigare gjort tillsammans utomhus. Pedagogen ställde även frågor för att påvisa fler barns olika skapandeprocesser, där barnen kunde se varandras skapande. Barnen berättade för varandra hur ett visst material ska användas.

7.1.4 Det kompetenta barnet som redskap för deltagande

Observationerna visade att när barnen valde att byta aktivitet eller material följde inte alltid pedagogen efter utan lät barnen välja fritt i rummet. Barnen kunde således välja att avbryta sitt deltagande för en stund och utforska någon annan del i rummet som tilltalade dem. Pedagogen inväntade barnen och lät de återkomma på eget bevåg då de välkomnades tillbaka in i det gemensamma skapandet för att fortsätta med sitt arbete.

Under observationerna framkom också att barnen visste vart material och stöd fanns att tillgå. Detta synliggjordes genom att de själva hämtade material eller annat de kunde tänkas behöva i sitt skapande. Barnen visade under observationerna även en förståelse för materialen genom att de via verbala samtal kring det som skedde påvisade hur ett visst material kan användas. När barnen var klara med användandet av sitt material påvisade de också att de kan hantera materialet de arbetat med genom redskapsvård. De tvättade till exempel själva penslar och lade tillbaka leran i lådan som den förvarades i.

7.1.5 Kommunikation som redskap för deltagande

Pedagogerna synliggjorde de estetiska processerna och kommunicerade barnens arbete mellan varandra. Under observationerna framkom att detta görs genom att barnens tankar, arbeten och alster dokumenteras och ges plats på väggar och i fönster på olika platser i ateljén men även i andra rum. Dokumentationen bestod av teckningar, foton och texter.

Pedagogerna ställde, under tiden barnen arbetade, frågor kring deras tankar och det som skapas. De frågade barnen om det fanns annat material som de kunde använda sig av och erbjöd ibland exempel på detta. Under observationerna arbetade pedagogerna fysiskt nära

barnen och i deras nivå. Barnen gavs stöd och uppdrag via det verbala språket som användes till stor del under de observerade tillfällena.

Pedagogernas röster och kroppsspråk anpassades efter tillfälle och barn och kunde upplevas förändras mellan olika grupper och arbeten. Rösten kunde användas för att förstärka och prata högt och kroppen för att stötta ett barn som ville lämna genom att lägga en arm runt barnets axlar eller ta barnet i knät en stund.

7.1.6 De dagliga estetiska processerna

Via samtal med pedagog förklarades att barnen under första halvan av läsåret ingår i mindre grupper planerade av en pedagog, där barnen ges ett erbjudande om att delta i ateljén samt andra lärmiljöer på förskolan. Under andra halvåret har de större påverkan själva kring vad de vill välja för rum att utforska, och på så sätt vilka som ges möjlighet att delta inne i ateljén. Pedagogerna planerade för denna organisation med fyra pass per dag för att alla barn ska få möjlighet att möta den stora ateljén (torgetateljén), samt även andra lärmiljöer på förskolan eller miljön utanför gården i mindre grupper.

7.2 Intervjuer Förskola 1

7.2.1 Deltagande utifrån barnets egen drivkraft och förutsättningar

Respondenterna beskrev i intervjun att alla barn erbjuds att delta i ateljén vid olika tillfällen men att de då har möjlighet att neka. Under höstterminen planeras grupper utifrån pedagogernas tankar med syftet att alla barn ska få introduceras i lärmiljön. Under vårterminen blir valet mer fritt och barnen kan under dagen välja att vara i båda ateljéerna. De kan då själva gå in och använda rummen och materialet eller exempelvis välja att leka med en vän däri. Barnens lekar i ateljén beskrevs även handla om estetiska processer och benämndes av pedagogerna med begreppet "kreativ fantasi".

Man självständiggör och då gör man ju det först tillsammans med oss men sen ju mer dom har fått träna upp sig, ju mer kan de självständigt och vi riggar ju det mesta långt ner förutom det som är svårt att lyckas med då kanske vi får ta det stegvis eller ta det någon gång ibland när det kräver mer energi från oss, då vi har tid och för annars blir det ju misslyckanden... (P1)

Pedagogerna lyfte vidare att barnen i ateljén ges möjlighet till att skapa material i leken och för leken genom tillgängligt material. De beskrev också att arbetet i ateljén kan erbjuda ett riktat fokus, lugn och ramar att förhålla sig till, vilket de menade gynnar barn som har behov av stöd kring detta.

7.2.2 Vuxna som redskap för deltagande

De vuxnas betydelse som stöd för deltagandet i ateljén lyftes fram som ett av flera redskap som användes i lärmiljön. Pedagogerna beskrev att de medvetet planerar de grupper som nämns under tidigare rubrik utifrån barns behov. De tar då hänsyn till barnens olika personligheter för att skapa en dynamik mellan barnen i gruppen vilket respondenterna menade möjliggör för alla barn att lyckas inne i ateljén. Barnens behov beskrevs även påverka antal barn som deltar samtidigt.

Jag skulle säga att alla barn kan ta del och klara av det om de får rätt förutsättningar för det så om jag ska jobba med någon på torget då kan det vara så att jag får, om det är ett barn som har längre startsträcka för att lyckas då kanske det, dom kommer två barn, annars kanske dom kommer sex barn så att vi ändrar oss för att möta upp dom barnens behov, då lyckas även det barnet. Att vi ändrar, i den mån det går då givetvis. (P1)

Förhållningssättet beskrev pedagogerna som centralt för förutsättningar att delta. De lyfte synen på barnen som rika och kompetenta samt att de vill stötta deras självständighet. Att vara medforskande, vara nära barnen, tålamod och lugn menade respondenterna var ett stöd för många barn och något de strävar mot, samt att genom detta skapa möjligheter och inte hinder. Pedagogerna lyfte i intervjun även vikten av att se varje barns individuella behov för att kunna ge stöd för att nå den proximala zonen och hjälpas vidare i sitt kunskapande. Detta exempelvis genom att ge barnen alternativet att använda digitala redskap om de inte vill bli kladdiga när de arbetar med färg.

Vidare lyfte pedagogerna att de vill skapa ett tillåtande klimat i ateljén där en “aja baja”-kultur motverkas, samt att material finns tillgängligt för barnen och inte förvaras i “finskåpet”. De beskrev att det är barnens “försök” med materialet som är av vikt och att positiv uppmuntran till detta behöver ges.

Om inte miljön och förhållningssättet anpassas utifrån barnens behov menade pedagogerna att det kan vara ett hinder för deltagandet i ateljén.

7.2.3 Miljön och material som redskap för deltagande

Miljön och materialet var ett annat redskap som pedagogerna beskrev som ett stöd för deltagande. I ateljén kan barnen uppleva processer många gånger lyfte pedagogerna under intervjun. Materialet erbjuds och introduceras allteftersom och pedagogerna beskrev att de gör val kring vilka material som ska finnas tillgängliga och vilka barnen behöver fråga efter. De material som inte behöver hanteras med stöd av en fysiskt närvarande pedagog placeras enligt pedagogerna i barnens höjd. För att minska stimuli i framför allt den stora ateljén påtalade respondenterna att den ansvarige pedagogen anpassar miljön genom att använda skärmar och exempelvis stänga fönstren vid behov.

De vuxnas kunskap och utbildning kring material är avgörande för hur verksamheten kommer att se ut påtalade pedagogerna. Detta genom att bristen på teknik, som exempelvis materialkännedom om lera och kring digitala redskap, kan bli ett hinder för tillgängligheten då dessa tekniker i vissa fall inte används som stöd i ateljén.

...ju fler tekniker jag behärskar ju fler tekniker kan jag lära dem att behärska, och liksom guida i... (P1)

Respondenterna beskrev vidare att det i miljöerna ska finnas något för alla barn samt att ålder och intresse påverkar vad som erbjuds. Miljön används som möjliggörare för att låta barnen uppleva via olika redskap för att förstärka och experimentera med det barnen undersöker för stunden.

Och då är det ju ofta att vi också har barnen i grupp för då kommer någon annan och lägger till något för då kommer plussar man ihop, då vet man inte- det är som tankarna och estetiska processerna krokarm kan man ju säga då. (P1)

Hur materialet kan eller ska användas presenteras för barnen enligt pedagogerna. De får också erfara material för att veta vad som finns samt kan finnas behov av längre fram. Pedagogerna beskrev under intervjun att materialet i den stora ateljén kan stå framme hela dagen men i den lilla nyttjas bordet även i matsituationen så där plockas en del av materialet vid behov bort.

En specialpedagog gör övergripande verksamhetsbesök vid två tillfällen per termin och respondenterna beskrev att det då är stort fokus på om barnen kan förstå sin omgivande miljö. De lyfte vidare att tecken som stöd har använts inne på en hemvist, men att de valt att sluta med det på grund av att barnen inte visat respons.

7.2.4 Kamratlärande som redskap för deltagande

Ytterligare ett redskap som beskrevs var kamratlärande. Respondenterna beskrev under intervjun att genom gruppdeltagande och fokus på individen i gruppen ges barnen möjlighet att få syn på andras sätt att göra, och att detta kan stötta deras utveckling och deltagande. De nämnde vidare vikten av att barn får utforska tillsammans med en "fiffig kompis".

...det kan vara ganska meningsfullt att ha, dels ha en grupp så att det inte kanske bara blir två eller tre, även om det också är viktigt i vissa sammanhang men just för det som p2 var inne lite på förut att det kanske kommer någon och lägger till någonting, nåt som någon annan inte har tänkt på som man liksom drar nytta av. Jamen barnen utnyttjar varandras kompetenser för att ta sitt eget skapande vidare. Och det, det blir väldigt tydligt när man har en grupp så kanske det är någon som kan nånting mer nästa gång, och så är det kanske två nya barn i den gruppen och två som gör något annat och så kan man fylla på och byta ut och hålla på och byta ut. Så kan man liksom föra kunskaperna vidare mellan sig så behöver man själv inte, eller behöver, så blir det inte det här "nu ska jag lära dig en sak", utan det blir en mer, ett skapande tillsammans. (P1)

Pedagogerna påtalade att fokus i ateljén är de olika processerna samt att barnen ges möjlighet att samtala med andra kring det som sker. De sammanfattar att "processen i det dom gör och vad de tänker om det de gör" är av vikt.

7.2.5 Betydelsen av estetiska processer för barn

I pedagogernas beskrivningar av betydelsen av estetiska processer för barn lyftes att genom erbjudandet av annat material än exempelvis dockor och bilar stöttas barnen att ta in andra bitar i sin lek. Detta motverkar schabloniserad lek, menade pedagogerna.

De testar sina lekar om man ger dem estetik liksom så blir det ju annat om de leker med bilar eller om de ska leka med klassiska dockor eller jag tycker att det ökar för då plockar de också fram deras egna tankar som det här som de funderar lite på, annars styrs de av dockan och då blir det mamma och pappa lek, den blir lite schabloniserad de kan plocka in liksom andra bitar om man har de där andra materialen. (P1)

Pedagogerna menade vidare att materialet som erbjuds i ateljén kan påverka det som händer i kroppen samt att det oftast är mer än ett material tillgängligt för att passa fler barn. Materialet lera nämndes och respondenterna beskrev en upplevelse av att barn som är mycket impulsstyrda kan bli lugnare samt sitta länge och arbeta med detta material.

Pedagogerna uttryckte att estetiska processer kan fungera som ett språkrör för barnen, en möjlighet att uttrycka det som de inte kan verbalt. De lyfte även att processerna kan skapa ett lärande mellan barn och ting genom att sammanbinda barnets tanke med tinget samt att

kombinerade ting kan stötta barnet att utforska vidare. Respondenterna menade vidare att detta arbetssätt kan skapa en erfarenhetsbas, där barn kan förstå genom att känna och höra.

Det kan ju både komma en press och att man känner som att det förväntas av mig när man kliver in som kanske ett, i ett fixat rum där det finns saker att göra och att just andra former både måleri eller lera eller drama eller dans eller vad det nu kan va, att det hjälper barn att kunna uttrycka sig för det de känner och framförallt att det kan få fram känslor och att det inte alltid behöver vara det här- jamen om jag frågar någonting så behöver det inte vara ett svar utan det kanske bara visar sig på vad det här barnet fortsätter att skapa. Så jag tänker det som ett både nödvändigt, viktigt språk egentligen då. eller språkrör eller, ja att det är någonting som förlänger det som man känner och vill uttrycka typ. Och inte bara som ett komplement utan att det, att ibland behöver man inte prata. Det behöver inte vara så, utan då är det de estetiska processerna väldigt viktiga för att få fram det. (P2)

Att arbeta med estetiska processer menade pedagogerna kan öppna upp för barnen att slippa tankar om vad som är rätt eller fel och bidra till en möjlighet för barnen att lyckas. De beskrev även att barnen i arbetet kan hamna i ett "flow".

Alltså de är ju väldigt öppna för att undersöka och sen så kommer vi vuxna och så sorterar vi upp det ofta men jag tror de också behåller hela den erfarenhetsbasen som de liksom bygger upp men att det är när det korsas det är då som det föds de här nya tankarna. Och förståelser och man kan kalla det för sammanhang då. De nya sammanhang som alla tingen och barnet och barnen hamnar i. Skapar vibrationer, alltså estetiska lärprocesser som det vibrerar, det man kan kalla flow kallas det ibland. (P1)

Pedagogerna nämnde också att barnen genom estetiska material ges möjlighet och kan bearbeta saker de själva upplevt.

...vi har ett barn där vars morfar eller farfar, jag kommer inte ihåg, gick bort för inte så länge sedan och han började så målade han bara himlen liksom och sen började han prata liksom för att då kopplade han att, "nämen min morfar är i himlen nu" och så började han lägga till saker som han kopplade till det här och tog vidare. Så på så sätt blir det också väldigt viktigt inte bara för, för de som inte har lika mycket verbalt språk utan även för att få en egen bearbetningsprocess. (P2)

Då arbetade jag med de yngsta barnen och så hade vi lera framme. och det kan ju vara, det var ju mycket så här för att få känslan och, bekanta sig för materialet. Och då hade vi musik på och det var liksom såhär lite dramatisk musik. och så fanns det penslar, men de var liksom inte kopplade till leran egentligen men de stod ändå i barnens höjd. så då var det ett barn som gick och tog det och så drog han så här (visar med yvig gest fram och tillbaka med sin hand som om hen höll en pensel) för att då fyllde han i musiken liksom fram och tillbaka. Och det var ju en känsla som han ville uttrycka som han inte visste hur han skulle göra med leran och händerna. och gick då och hämtade det för då kunna få ut det här att det svänger fram och tillbaka... (P2)

Barnen ges i de estetiska processerna möjlighet att bli kreativa samt grundlägga en god självkänsla för att kunna möta problem genom ett hoppfullt sätt att leva, menade respondenterna.

...vi behöver ju vara kreativa för att kunna lösa alla problem som vi kommer att ställas inför i hela vårt liv. Och det är ju, om jag har en självkänsla där "det här fixar jag" (skrattar) då alltså, det blir ju så mycket mer positivt och tillsammans med andra klarar vi det här alltså det här hoppfulla sättet att leva. Självkänslan blir starkare och innovativa idéer och dom föds ju definitivt, alltså vikten av sånt material och sån miljö. Det behöver vara det för att det ska bli innovativt, annars är det kanske bara två, två barn som är innovativa i en grupp men här kan man ju se, rätt var det är har man trettio barn som är innovativa för att de har fått möjligheten att bli det. (P1)

De lyfte också att barnen genom att exempelvis måla många gånger kan upptäcka sin lärostil. Vidare beskrev respondenterna betydelsen av det estetiska materialet och processer i barnens lek.

...”får vi komma till torget och leka” säger de, och det kan man ju tänka att det är ju inte några estetiska lärprocesser men det är det, det är tusen det är jättefint och och vackert och känslomässigt och, med det här liksom materialet som är inte så tillrättalagt då. Dom använder ju det i sin i sin kreativa fantasi skulle jag vilja säga som ord till det. Så dom längtar ju efter det. (P1)

7.2.6 Betydelsen av estetiska processer som fokus i verksamhet

Organisationen lyftes som en förutsättning för att ge barn tillgång till de estetiska processerna. Under intervjun beskrivs en av respondenternas uppdrag som pedagogista. Uppdraget innebär att föra utvecklingen framåt hos övriga pedagoger samt värna extra om de estetiska processerna och de hundra språken. Pedagogistan är stationerad i den stora ateljén och planerar för fyra arbetspass per dag, där möjlighet ges att både via spontan och planerad undervisning utforska de estetiska processerna.

...första, tredje och fjärde passet är lite mer lika där barnen självt får komma in på torget och bestämma vad de vill göra, att de har ett stort inflytande och då är jag mer behjälplig i det som som är lite intresserade av att titta på. Och i deras lekar, fokus på spontanundervisning, men också det som stunden ingivelse, det som händer för stunden utanför deras tankar då. Och sen har jag ett projektpass då övriga huset också har projekt, och då har även jag projekt med en åldershomogen grupp då jag har mer planerad undervisning men kopplar det till dom projekt som sker inne på hemvisten, men försöker ge en liten annan ingång till det. Så jag tänker att jag ska inte göra samma, utan jag ska ge en liten annan utmaning då till barnen. Om estetiska lärprocesser. (P1)

Pedagogerna resonerade under intervjun kring att det är resurskrävande att arbeta med de estetiska processerna då det enligt dem kräver mycket material samt teknik och kunnighet. De uttrycker att verksamheten därför har valt att fokusera detta arbete till pedagogistans uppdrag som både har förståelse och tid att driva processerna på annat vis än övriga pedagoger.

...jag brukar skilja lite där när jag jobbar på projekttid- då vill jag att de ska lära sig fler tekniker och då är jag liksom lite mer styrd- att nämen kom tillbaka, gör färdigt här på pappret och liksom, och sen för att dom sen när de väljer själv då kan de ju använda sig utav det nya de har lärt sig kanske utav mig då de kanske inte hade funnit det själv liksom att det finns det här och det här också. Lager på lager. (P1)

För att utveckla arbetet ytterligare i verksamheten krävs det enligt respondenterna mer kunskaper bland övriga pedagoger samt en vilja hos dem att våga testa nytt och korsa olika material och redskap. Kunskap om ett material leder till att det går fortare att arrangera och på så vis erbjuda barnen, menade dem. Pedagogerna uttryckte under intervjun ett behov av att läsa mer litteratur, forskning samt ta del av föreläsningar och att denna fortbildning erbjuds av rektor. De beskrev vidare att rektors intresse för estetiska processer ökat genom åren där rektorerna kunnat se och följa arbetet hos pedagogerna.

...att utveckla mer alltså läsa mer om estetik och lyssna på föreläsningar om det..

P2-Hänga med i forskningen...

P1-Ja, för ju mer man gör det ju mer får man upp ögonen och begrepp hur man kan berätta om det då.

(P1, P2)

7.3 Observationer Förskola 2

7.3.1 Ateljéns utformning och material

Ateljén är ett stort rum, där det är högt i tak. Stora fönster som sträcker sig upp till taket blandas med små. Det finns fyra olika platser, i form av bord, som barnen kan arbeta vid samt staffli, ljusbord med pärlhalsband på samt en limstation med limpistol och vantar att hålla med. Platserna är fördelade i rummet och några har specifikt innehåll som exempelvis färgburkar och lera. Materialet är placerat på svängda låga hyllor, som också fungerar som avdelare. Även på väggarna finns hyllor som sträcker sig upp till tak där material är placerat i olika glasburkar, genomskinliga vasar och lådor. Det finns också förvaring i hinkar på golvet. Allt material är sorterat och består av återbruksmaterial som tyger, tapet, tidningar och naturmaterial. Även skal från morot används under en av observationerna. Till största delen står dörren till ateljén öppen. Det hörs inga ljud från övriga lokaler och inget bildstöd finns.

7.3.2 Barngruppens deltagande

Flera av barnen kunde antas veta vad de kunde ägna sig åt i ateljén och vilket material som fanns att använda. De bad om material som glitter och ögon samt hade önskemål om något de ville skapa eller arbeta med. Under observationstillfällena som skedde på förmiddagen startades det upp med planerade aktiviteter för de som befann sig i ateljén. Efter aktiviteten fick barnen olika möjligheter till att fortsätta beroende på vilken barngrupp de tillhörde. Möjliga erbjudanden kunde vara att starta upp med något annat arbete inne i ateljén, gå tillbaka till hemvisten eller gå ut på gården. Under den observation som skedde eftermiddagstid fortsatte en del barn med förmiddagens processer, oavsett om de var planerade eller utifrån eget initiativ. Det skiljde sig i hur länge barnen stannade i processerna samt i vilken omfattning de deltog praktiskt eller var mer observerande. Barnen rörde sig i rummet, frågade vad andra barn gjorde eller bara gick runt och tittade. En del av barnen uppmärksammade de andra processerna som skedde i rummet genom att endast rikta blicken mot situationen. Några barn rörde sig även runt när de väntade på sin tur eller på att till exempel limpistolen skulle bli varm.

7.3.3 Inspiration och förförståelse som redskap för deltagande

Pedagogerna gav barnen förförståelse för den process som erbjöds i ateljén på olika sätt, vilket kunde ske på hemvisten före gruppen tillsammans gick till ateljén eller på plats i ateljén. De lyfte tidigare erfarenheter av uppgiften, påminde om det som redan hade gjorts och varför, vad syftet var med den. Både verbalt språk och inspiration via andra barns tidigare arbete användes. Ofta upprepades syfte och instruktioner flera gånger samt när nya barn kom och deltog. Vid några tillfällen var material som kunde användas framdukat. De hände också att material som inte var tänkt att användas stod framme på bordet vilket vid ett tillfälle ledde till ett missförstånd av uppgiften. Ingen av barnen uppfattades fråga efter fler instruktioner kring de olika processerna efter den första presentationen.

7.3.4 Det kompetenta barnet som redskap för deltagande

Under observationerna framkom att flera av barnen var självständiga inne i ateljén. De hämtade färger, tvättade och sköljde penslar, hade idéer och hämtade material till sitt

skapande. Pedagogerna uppmuntrade barnen vid flera tillfällen till självständiga handlingar och val. Andra barns kompetens och strategier som att exempelvis fråga en kamrat kommunicerades vid flera tillfällen av pedagogerna. Vid flera tillfällen var det barn själva i ateljén. Det kunde vara för att pedagogen lämnade en kort stund och gjorde någonting annat. Under ett tillfälle på eftermiddagen hade endast ett barn valt att vara där och blev då själv.

7.3.5 Kommunikation som redskap för deltagande

Det verbala språket användes till stor del i kommunikationen med barnen men pedagogerna använde också sitt kroppsspråk på olika sätt. Barnen gavs verbala instruktioner, dels kring aktiviteterna dels kring var de kunde hitta olika material samt förslag på vad de kunde ägna sig åt och hur de skulle kunna lösa utmaningar som uppstår. Pedagogerna var till största delen på samma höjd och nära barnen. De tog stöd av gester och kropp för att visa och stötta barnen på olika sätt, genom att till exempel lägga en arm på barnets rygg för att visa på en riktning och använda fingrarna som stöd för räkning när de blandade tapetklister. De skedde flera situationer när de tolkade barnens kroppsspråk och mötte dem utifrån det genom att ställa frågor, stötta i att komma igång och se till att material stod nära.

7.3.6 Dagliga estetiska processer

I samtal med en pedagog vid ett observationstillfälle beskrevs att estetiska processer används dagligen. De planerade processerna som observerades i ateljén var sprungna ur det som arbetades med i barngruppen just nu, som till exempel måla dekorationer till tårta och skapa banderoll till en gemensam fest på förskolan. Det observerades fem olika pedagoger i ateljén, några av dem vid flera tillfällen och vid olika tidpunkter på dagen samt med olika grupper av barn. Pedagogerna förde samtal med barnen kring de processer som skedde och använde begrepp kopplade till estetiska material eller tekniker. De estetiska processerna användes även som metoder i undervisningen mot andra målområden.

7.4 Intervju Förskola 2

7.4.1 Deltagande utifrån barnets egen drivkraft och förutsättningar

I pedagogernas beskrivningar kan utläsas att barnens intressen är drivkraften för arbetet med de estetiska processerna. De beskrev under intervjun flera tillfällen där barnens tankar har agerat utgångspunkt. Även användandet av rummet ateljé beskrevs utifrån drivkraften att till exempel gå att hämta någonting som behövdes på hemvisten eller att använda rummet i sin lek.

...tyckte att det var så tråkigt här på förskolan för det fanns inga barbie. och då sa jag men skulle vi kunna sy människor? då nappade hon på det så egentligen är det ju hon som började med, som gjorde som har byggt upp processen... vi säger att om du har sytt en kudde då man kan ju besjåla kudden men det kan ju också vara så att kudden kan bli, kan fungera som en funktion till hunden igår då, N hund då som gick vidare ut i snicken och började sy eller snickra ihop en låda, en korg till hunden...(P2)

Barnens deltagande i de processer som sker i ateljén sker enligt pedagogerna utifrån individens förutsättningar. Vilka krav som ställs på barnen beskrevs under intervjun skilja sig

åt, så till vida att ett barn behöver mer tid på sig att starta upp, ett annat behöver få avsluta tidigare, ett tredje utmanas i att stanna kvar i processen lite till. Respondenterna lyfte flera situationer där de behöver möta barnen utifrån deras individuella förutsättningar. De lyfte även att ett deltagande också kan vara att observera till en början eller visa nyfikenhet för det som finns inne i ateljén.

Vad är det här borta? Jag har fått förklara för några vad brännugnen är, för det vet inte dom och dom har ändå gått här i ganska många år. Dom vet inte vad brännugnen är. och först svarade jag lite slentriant, ja men det är brännugnen, kom nu. och dom liksom va, är det brännugnen, och står och häver sig över kanten. Nej, men det är ju ingen ide att vi gör det här nu, vi får ju prata om brännugnen. För då får jag gå till brännugnen, och så får vi, sladden den sätter vi i här, det ska bli tusen grader och så får jag visa på den mjuka leran och på den hårda leran och den glaserade leran och här är glasyrfärgen. Då får vi liksom jobba upp det... så att det var ett lika värdefullt deltagande från barnens sida att vad är det här? Jag vill ju spinna vidare på deras frågor...(P1)

7.4.2 Vuxna som redskap för deltagande

Den vuxne som redskap som stöd för deltagande beskrevs flera gånger under intervjun utifrån betydelsen av pedagogens intresse och närvaro. Respondenterna beskrev en skillnad i deltagandet mellan barngrupper som i stor utsträckning använt ateljén som lärmiljö och de som inte varit där. Det finns också en olikhet i hur ateljén erbjuds som val under eftermiddagarna där även här olikheterna beskrevs utifrån arbetslaget eller den enskilde vuxna. Vikten av vuxna som påminner om att rummet finns och att både ateljén och de estetiska processerna är ett alternativ under dagen lyftes som en central del.

Så att på frågan om alla barn erbjuds, eller kan ta del av det så gör dom ju det tack vare oss, jag tror att, det kan ju också vara så att vi vuxna, vi pedagoger, tycker att ateljén nej, alltså jag bli bara gör nervös, alltså en del är ju inte bekväma och vara där inne. (P1)

...vi kan ju fånga upp varje barn, även den som inte räcker upp handen. jag vill gå till ateljén, utan vi liksom, kom häng med så ska jag visa dig, och så kanske vi tar dom som kanske inte väljer att va där eller som inte, kanske behöver en längre introduktion en förförståelse för vad gör man där inne. och dom tror jag att man kanske missar om man själv inte är aktiv inne i ateljén...(P1)

De vuxnas betydelse beskrevs även i form av ansvaret att medvetet skapa goda sammanhang för det individuella barnet att lyckas genom att minska intryck från andra barn och vuxna. Detta kunde enligt pedagogerna ske genom att välja en annan tidpunkt för arbetet i ateljé men det lyftes också att det behöver kommuniceras kring, så det fungerar.

...att vi ska välja en tidpunkt när inte andra grupper är där. Ibland är ju ateljén ganska så använd på förmiddagen, och då hade det nog varit bättre att välja en annan tid, när det inte pågår så många processer samtidigt...före frukost är en underbar tid och vara i ateljén. (P1)

7.4.3 Miljön och material som redskap för deltagande

Ateljén som miljö beskrevs under intervjun av pedagogerna som tillåtande där det finns utrymme för att prova att arbeta med olika material och att de sällan behöver säga nej vilket de lyfter stöttar deltagandet. Ett hinder som lyftes med miljön var att rummet är stort, detta utifrån att det blir en stor yta att röra sig på. Att en stor del av materialet finns tillgängligt och synligt lyfte pedagogerna som viktigt samt att det är ett medvetet val. En del av materialet står högt upp på grund av att rummets höjd behöver utnyttjas men att barnen kan se vad som är i

och fråga efter det. Respondenterna menade att de använder materialet som en central del i att hålla kvar och utmana barnen vidare i de estetiska processerna samt att barn och material påverkar varandra.

det är inte bara vad barnen gör med materialet utan vad materialet får barnen att göra och stänger vi in för mycket, så väcker det liksom fler frågor. Vad är det, varför har ni gjort så? Vad är det som ligger där i? (P1)

Pedagogerna beskrev händerna som ett viktigt redskap i arbetandet med de estetiska processerna men även att barn föredragit andra föremål som bilar, däck och visp. I en situation som beskrevs var en äppelurkärnare redskapet som gjorde att barnet kunde börja utforska materialet lera.

...men sen behöver det ju inte betyda att de måste ta allting med händerna. Alltså vill dom inte ta lera med sina händer då ordnar vi ju det på annat sätt då går det ju bra att ha verktyg emellan och vill dom inte ha färg på sina händer så går det bra att ha verktyg i mellan. (P2)

Respondenterna är medvetna kring att de visuella intrycken i rummet är många men påtalade att de försöker att hålla det tydligt och estetiskt tilltalande. Detta genom att materialet är sorterat i färger och former och systematiskt placerat. Ateljéns utformning har varit statisk i många år enligt en av respondenterna och det just för att det ska finnas en tydlighet och att barnen ska veta vad de kan förvänta sig arbeta med på vilken plats. Under intervjun resoneras det kring att det inte finns visuellt stöd, men respondenterna lyfte att det skulle kunna behövas för att tydliggöra vad som förväntas göras på vissa platser. Till exempel tvätta penslarna samt att de eventuellt skulle kunna samverka med specialpedagogen kring miljöns utformning. Pedagogerna beskrev att specialpedagogen regelbundet kommer och tittar i de övriga miljöerna och då fokuserar på hur de upplevs, men att inga besök har skett inne i ateljén.

7.4.4 Kamratlärande som redskap för deltagande

Respondenterna påtalade att barnens individuella kunskaper medvetet används för att stötta andra barns deltagande i de estetiska processerna. De gav exempel på situationer där barnen uppmuntras fråga varandra om hjälp samt berätta för någon om hur de gjorde. I situationerna som beskrevs var syftet både att stötta det enskilda barnet men också ett sätt för pedagogen att kunna ge andra barn tid och stöttning. Pedagogerna beskrev även situationer där de erbjöd sin hjälp och samtidigt påtalade för barnen att vi gör tillsammans.

...Nu behöver du klippa, jag kan inte klippa. Kolla med E om hon kan hjälpa dig. E kan du hjälpa mig, ja jag kan hjälpa dig. så att man håller processen igång med hjälp av dom andra barnen och under tiden så swishar jag och S ihop på symaskinen. sen så "nu är det din tur och sy" och så syr vi. Nästa steg är att vi ska stoppa i vadd, vad är vadd? Du, fråga E hon vet vad vadd är, alltså det blir, jag behöver liksom dom andra barnen som lite assisterande och dom tar gärna den rollen. Det är nästan aldrig någon som inte hjälper till. (P1)

7.4.5 Betydelsen av estetiska processer för barn

Respondenterna beskrev de estetiska processerna som en stor del av barns sätt att erövra kunskap samt att barn får möjlighet att uppleva genom olika processer. De möten och samlärande som sker genom processerna upplevs skapa trygghet, omsorg och omtanke. Det

framkom även vikten av att få arbeta och träna med sina händer. Respondenterna beskrev vidare att en annan ingång kan skapas till estetiken, en ingång där talang inte har lika stor betydelse som idag och att detta kan ske när de estetiska processerna får ta en stor del i barnens utbildning där prestigelöst skapande ges stort utrymme. Att få starta dagen i ateljén och estetiska processer upplevde respondenterna skapa ett gott klimat hela dagen.

...stärker gruppen med trygghet och omsorg, omtanke om varandra då så det är ju så mycket som estetiken kan bära med sig...(P2)

7.4.6 Betydelsen av estetiska processer fokus i verksamhet

En av respondenterna arbetar som förskollärare och ateljerista på förskolan och påtalar de organisatoriska förutsättningar för att ge barn tillgång till arbetet med estetiska processer. Ateljeristan beskrev under intervjun att det i sitt uppdrag ingår att driva det kollegiala lärandet kring de estetiska processerna, och att arbetet med de estetiska processerna utvecklas mer och mer för varje år. Ateljeristan beskrevs arbeta regelbundet med inspiration till pedagogerna på förskolan, genom att de själva får erfara och arbeta med material både i arbetslaget och tillsammans med sin barngrupp.

...det är mycket mer skapande, det blir det nästan för varje år som går. (P2)

...men sen har ju min roll också varit att, när jag har gått ut på fredagar, är det något vi ska göra tillsammans med barnen eller är det så, är det något som du faktiskt själv vill träna på? Lera ibland kan det vara då, har det varit då, då jobbar vi med lera. Då blir det mer en utbildning av pedagogerna kanske bara för att man ska känna sig bekväm med materialet. (P2)

Under intervjun lyftes även arbetet med de estetiska processerna som en skyldighet med hänvisning till läroplanen samt fortbildning genom workshop i Reggio Emilia Institutets regi. Ateljeristan lyfte även att rektors tanke är att det ska bedrivas ett kollegialt lärande kring de estetiska processerna samt att en uppgift är att locka in så många som möjligt i ateljén.

7.5 Sammanfattande analys

De två förskolorna avsågs inte jämföras, utan valet att använda flera verksamheter syftade till att samla in ett brett material till studien. Det kan ändå vara relevant att belysa att det sammanfattningsvis i resultatet kan utläsas både vissa likheter och skillnader mellan de två förskolorna, rörande organisationen i stort kring de estetiska processerna.

Det relationella perspektivet (Ahlberg, 2015; Nilholm & Björck-Åkesson, 2007) är synligt i båda verksamheterna. Dels utifrån pedagogernas tankar kring sammanhangets betydelse för barnens förmåga att delta i de estetiska processerna dels i de olika förhållningssätt som visar sig under observationerna. Barnen får utrymme att delta på olika sätt, grupper sätts samman utifrån deras perspektiv och kravnivån anpassas individuellt utefter barnen.

Säljö (2000) lyfter begreppet scaffolding, vilket innebär att vi med stöd från andra samt olika hjälpmedel och redskap kan komma längre i vårt lärande än vad vi kan på egen hand. De vuxna i denna studie stöttar barnen på olika sätt genom att ge tid för att komma igång samt utrymme att observera och delta på sitt sätt och genom att möta barnens idéer och tankar.

Respondenterna påtalar i intervjuerna vikten av barns kamratlärande och beskriver användandet av detta genom att de medvetet ber barnen fråga varandra om hjälp samt berätta hur de har gjort. I arbetet i ateljéerna synliggjordes detta genom att de vuxna lyfter och medvetandegör barnens arbete framför varandra. I ateljén finns hjälpmedel och redskap för inspiration som till exempel andra barns alster och digitala hjälpmedel. Digitala hjälpmedel beskrivs även kunna användas i skapandet om något barn inte vill bli kladdigt. Bokstäver som stöd för skrivandet och vantar som kan användas vid limstationen är ytterligare redskap som finns tillgängliga som stöd.

Säljö (2000) menar vidare att lärande ur ett sociokulturellt perspektiv behöver uppmärksammas utifrån tre delar. En är utveckling och användning av psykologiska och språkliga redskap, en annan hur fysiska redskap används och en tredje kommunikation vid olika former av samarbete. De olika redskap som framkommer i resultatet kan beskrivas i relation till de olika delar som Säljö (2000) lyfter. Pedagogernas förhållningssätt i ateljén, deras tankar kring grupsammansättningar och att använda rummet vid olika tidpunkter samt synen på barnen som kompetenta kan tolkas som psykologiska redskap. Som språkliga redskap används verbalt stöd vid instruktioner och förståelse, barnen ges ord för både handlingar, material och tekniker. Barnen ges tillgång till fysiska redskap, som en mängd olika material att utforska och använda i sitt skapande, digitala hjälpmedel och verktyg för de som önskar och behöver. Att pedagogerna medvetet möjliggör att barnen via sitt skapande inspirerar varandra kan tolkas som användning av det som Säljö (2000) beskriver som kommunikation via olika former av samarbete. Tillsammans med pedagogernas medvetna sätt att kommunicera kring att det är andra barns skapande som inspirerar kan även det tolkas som det Säljö (2000) beskriver som kommunikation via olika former av samarbete. Att medvetandegöra kamratlärande är som tidigare beskrivits något som även är tydligt i hela förhållningssättet hos pedagogerna.

I ateljéerna observerades en kultur där barn har stor tillgång till material och rum vilket enligt Strandberg (2006) påverkar hur och vad de kommer att lära sig. Alla respondenter uttrycker de estetiska processernas betydelse på olika sätt, men gemensamt för de alla är att estetiska processer är av central betydelse i deras arbete tillsammans med barnen och erbjuds varje dag. De har även en syn på barn som kompetenta vilket blir synligt i både förhållningssätt och utformningen av ateljéerna som lärmiljöer. Åberg (2018) menar att synen på barnen är central för hur miljön organiseras vilket i sin tur påverkar barnens möte med sin omgivning vad gäller både människor och miljö. En av tankarna inom den sociokulturella teorin som Säljö (2000) lyfter fram är att det genom ett gemensamt deltagande skapas nya resurser som sedan genom kommunikation kan leva vidare och nyttjas av nästa individ. Det kamratlärande som både beskrevs under intervjuerna och visade sig under observationerna stämmer överens med denna tanke. Samma tanke synliggjordes även genom en respondents beskrivning av att skapa en dynamisk grupp.

Alla barn erbjuds att delta och anpassningar genom exempelvis grupsammansättning och olika tidpunkter beskrevs. Dessutom påtalade respondenterna en medvetenhet kring miljöns påverkan vad gäller de visuella intrycken vilken kan tyda på att de granskar sin verksamhet utifrån det som Ahlberg (2015) nämner som ett vidgat perspektiv och med ett kritiskt perspektiv på undervisningen.

8 Diskussion

I följande avsnitt presenteras en resultatdiskussion, vilken följs av en metoddiskussion för att avslutas med studiens kunskapsbidrag och förslag till fortsatt forskning. Slutsatserna avser de två studerade förskolorna.

8.1 Resultatdiskussion

Resultatet visar att barnens drivkrafter och olika förmågor är grunden för deltagandet i de estetiska processerna. Detta syns både i pedagogernas tankar kring planering och genomförande av de processer de erbjuder barnen samt i deras förhållningssätt. Nordin-Hultman (2006) lyfter i sin forskning att pedagogernas tankar om barns lärande och hur de skapar mening påverkar hur lärmiljön arrangeras samt den tidsreglering som arbetas efter. I förlängningen påverkar detta vilket utrymme barnen har på inflytande kring tid, rum och innehåll. Verksamheterna som undersökts i denna studie har ett stort fokus på att estetiska processer ska få vara en central del av barnens vardag, vilket i empirin som samlats in är tydligt där det i den fysiska miljön (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020) avspeglas att arbetet med estetiska processer är av vikt. Ateljén används varje dag och under hela dagen, både planerat och spontant. Trots verksamheternas fokus på de estetiska processerna kan vi relatera till det som Nordin-Hultman (2006) lyfter om att pedagogerna har en stor makt över beslut om tillgången till material och rum. De vuxnas kunskap och vilja att testa nytt lyftes som en förutsättning för utvecklandet av ateljén som lärmiljö samt att en icke anpassad miljö kan skapa hinder för deltagande. Två av respondenterna lyfte att det var en skillnad i hur mycket barnen på förskolan fått vara i ateljén samt den vuxnes betydelse för att tillgång ska ges, där vanan av att vara i ateljén påverkar hur deltagandet ser ut.

Pedagogerna ansvarar också för hur grupper sätts samman, hur tillgängligt och synligt materialet är samt i vilken utsträckning de estetiska processerna används i verksamheten. Vad gäller sammansättning av grupper och vilka barn som samtidigt befinner sig i miljön kan resoneras kring på olika vis. Grupper med barn som kan stötta sig själva sätts samman med barn som behöver mer stöd, där dynamik och kamratlärande beskrevs av pedagogerna som något som var av vikt. Sjöman (2018) lyfter i sin studie att barn som inte stör den övriga barngruppen eller aktiviteten inte får stöd, trots att de upplevs vara i behov av det. Kan dynamiken bli för stor och skulle miljön bli mer tillgänglig om barn som är mer avvaktande fick vara tillsammans i ateljén? Det kan finnas en risk med att barn som upplevs självständiga och inte stör den övriga gruppen går miste om värdefullt stöd av pedagogen för att lärmiljön ska bli tillgänglig fullt ut. Det kamratlärande som lyftes i intervjuerna och blev synligt i verksamheterna, talar för en tillgänglig pedagogisk miljö (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020) där barn ges möjlighet att samarbeta.

De i studien deltagande vuxna har påvisat att deras roll är av betydelse för att agera som en del av lärmiljön, där de agerat som kunskapsbidragande pedagoger. Hansson Stenhammar (2015) lyfter att det är centralt med en medvetenhet kring pedagogiska och didaktiska val. I resultatet kan det utläsas att den kunskap pedagogerna har kring estetiska processer är av vikt och påverkar lärmiljöns tillgänglighet. Kunskapen bidrog till ett gemensamt förhållningssätt och ett stort engagemang kring arbetet som sker i ateljén.

Det som Coelho m.fl. (2019) och Lundqvist m.fl. (2015) studier påvisar kan skapa förutsättningar för delaktighet och engagemang, kan relateras även till denna studies resultat. Barnen var till största del få barn tillsammans i de två ateljéerna och deras intressen, frågor och engagemang i det som skedde togs tillvara och lyftes utifrån likheter och olikheter. Delar som är av vikt för en god social miljö, är enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) att möjliggöra för barn att skapa gemenskap och ett begripligt sammanhang.

Det skapades möjligheter för de barn som var närvarande under observationerna att få ta del av arbetet inne i ateljén genom att närvara i rummet, och pedagogerna förhöll sig medvetet till barnen på de sätt som individen behövde. Detta förhållningssätt skapar goda förutsättningar för lärande (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). Samtidigt visar resultatet att ingen av verksamheterna medvetet använde verktyg som exempelvis bildstöd för att tydliggöra miljön eller de olika processer som sker, varken de som var planerade för eller de som utgår ifrån barnens drivkraft i stunden. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) skriver fram vikten av att ge strategier och stödstrukturer, vilket är en sak som skulle kunna utvecklas i båda verksamheterna.

Även om inte något bildstöd eller annan form av visuellt stöd användes i lärmiljön, så upplevdes den som tydlig för den av oss som besökte verksamheten. Materialet var som Lundqvist m.fl. (2015) lyfter i sin studie organiserat, vilket är en anpassning som kan göras i miljön. Författarna benämner organisationen som tematisk, vilket i denna studie mer kan beskrivas som att det var placerat och sorterat utifrån användningsområde. Ytterligare ett stöd för deltagande kan vara att visa på kamratlärande (Lundqvist m.fl., 2015), vilket är ytterligare en aspekt som visade sig medvetet användas av alla pedagogerna i verksamheterna.

I resultatet beskrivs att tecken som stöd har använts i kommunikationen, men att det senare valts bort då barnen enligt pedagogerna inte visade respons. Det framkom inte hur länge detta varade eller hur förtrogna pedagogerna var med användandet i dagsläget. Som det skrevs fram i inledningen är gränsen otydlig mellan det stöd som arbetas med i barngruppen och särskilt stöd (Skolinspektionen, 2017). Med detta i avseende behöver pedagogerna i förskolan ha många kompetenser för att kunna möta de behov som finns i barngrupperna, vilka är i ständig förändring. Att kontinuerligt arbeta med exempelvis tecken som stöd skapar förtrogenhet hos pedagogerna, vilket gör att förskolan är redo för att möta dessa föränderliga barngrupper och därigenom möjliggöra en tillgänglig lärmiljö.

Den ena ateljén var formad som ett L där varken barn eller pedagog kunde överblicka hela rummet, vilket skulle kunna bli ett hinder för hur tillgänglig lärmiljön blir utifrån barns olikheter. Barn som är i behov av en fysiskt nära pedagog skulle i ett rum format som detta inte alltid ha tillgång till det stödet, om pedagogen har fler barn att följa. Om pedagogen inte fysiskt kan följa barnet vid behov skulle det kunna leda till att barn inte får överblick över rummet och det material som finns tillgängligt, och på grund av detta inte ges tillgång till hela lärmiljön. Nordin-Hultman (2006) lyfter vikten av att pedagogerna är uppmärksamma på barns olikheter och behov och hur rummet kan möta dessa, samt att det pedagogiska rummet påverkar hur barn blir och agerar. När barn får möjlighet att se och ta del av de olika material som finns att använda i ateljén möjliggörs meningsfullhet för det enskilda barnet. Nordin-Hultman (2006) menar att ett för homogent rum kan begränsa barns sätt att skapa meningsfullhet, vilket kan leda till exkludering.

Tufvesson (2007) visar på centrala delar i den fysiska miljön som är gynnsamma för koncentrationen. Även om den studien fokuserar på barn med olika neuropsykiatriska

diagnoser och Downs syndrom, samt är utförd i skolan anser vi att kunskapen är användbar i arbetet för en tillgänglig lärmiljö även i förskolan. Respondenterna lyfte flera av de delar som beskrivs av Tufvesson under intervjuerna. Exempelvis beskrevs storleken på rummet som ett eventuellt hinder, så även den mängd material som förvaras öppen och på så vis påverkar det visuella intrycket. Att få vara i ateljén enskilt eller tillsammans med få andra beskrevs som en möjlighet för att skapa tillgänglighet för alla. Det fanns också möjlighet för barnen att dra sig undan och ta sig an processer på en annan plats i rummet. På Förskola 1 framkom i observationerna att ljud från lokaler bredvid kunde påverka deltagandet men att barnen inte gjorde stor notis om det. Detta kan liknas vid det som Dellve m.fl. (2013) menar att barnens förståelse för ljudet gjorde att det inte uppfattades störande. Vidare beskriver författarna att det är olika hur barn klarar av och kontrollerar ljud, vilket kanske kunde blivit synligt om det hade varit andra barn som befunnit sig i ateljén under observationerna och reagerade på ett annat sätt.

På Förskola 1 ledde pedagogistan arbetet i ateljén och tog emot planerade grupper av barn där den vuxna kunde påverka hur många barn som samtidigt befinner sig i rummet. I Förskola 2 användes ateljén av flera olika vuxna samtidigt vilket ledde till att det vid ett tillfälle befann sig många barn och vuxna i rummet samtidigt. Ateljéns stora yta lyfter respondenterna på Förskola 2 som ett hinder för deltagande för en del barn men då med utgångspunkten att barnen vill röra sig i rummet. Sjöman (2018) beskriver i sin studie vikten av att olika behov definieras och tas hänsyn till samt att arbetslag reflekterar kring aktiviteter och planerar dem utifrån de olikheter som finns i barngruppen. Utifrån sin organisation kan detta vara en större utmaning för Förskola 2 i och med att samverkan behöver ske mellan flera arbetslag. I intervjuerna framkom att ett sätt att hantera detta är att ateljén används medvetet vid andra tidpunkter under dagen, särskilt tillsammans med de barn som har behov av att vara i mindre sammanhang.

Barns kognitiva utveckling gynnas på flera olika sätt av att möta estetiska processer både som ämne i sig och som ett redskap för att nå kunskaper inom andra ämnen (Sotiropoulou-Zorpala, 2016). Resultatet visar att båda dessa perspektiv av hur det kan arbetas med de estetiska processerna i ateljén antas av pedagogerna. De lyfter syften som att skapa en ingång till estetiken där talang eller fokus på vad som är rätt och fel är obetydligt och under observationerna syns barn som engagerat utforskar tekniker och skapar med olika material som erbjuds. Betydelsen av de estetiska processerna som redskap för att uttrycka sig samt att genom arbetet skapa trygghet, omsorg och omtanke är andra tankar pedagogerna lyfter i intervjuerna. Barnen beskrevs även använda ateljén både i sin lek och för att tillverka material att använda i leken. Detta är flera olika sätt att göra miljön tillgänglig för alla anser vi. Att miljön och processerna inte behöver vara förknippade med talang samt att utforskandet av både miljön och materialen även kan ske utifrån olika barns lek. Att utforska och tillverka material till lek beskrivs också av Park (2018) och Änggård (2005).

Inom det relationella perspektivet är barns möte med omgivningen i fokus (Ahlberg, 2015), vilket också är av vikt inom Reggio Emilia-filosofin. Inom filosofin arbetas det utifrån en helhetssyn på barn där sammanhanget och relationer är av stor vikt för lärandet. Det arbetas med att erbjuda barn hundra språk, vilket handlar om att det finns olika sätt att tänka, uttrycka sig och förstå (Arbetsinriktning för Reggio Emilias kommunala förskolor, 2012; Wallin, 1986). Det förhållningssätt och arbetssätt som visade sig i resultatet stämmer väl överens med ett relationellt perspektiv, där sammanhang och förhållningssätt anpassas utifrån barns behov. Den samverkan med specialpedagogen som beskrevs under intervjuerna hade fokus på hur den omgivande miljön förstås av barnen, vilket blir ett naturligt fokus då pedagogernas

förhållningssätt redan utgår ifrån barnen. Detta oavsett om det är utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv eller ett förhållningssätt som utgår ifrån Reggio Emilia-filosofin. Tillgängligheten ur ett specialpedagogiskt perspektiv lyftes inte av pedagogerna utan de förhållningssätt som beskrevs och blev synliga under observationerna skulle kunna utgå ifrån den kultur som visade sig i ateljén och kring estetiska processer.

Då studiens empiri samlats in genom observationer i två förskolors ateljéer och intervjuer med pedagoger som ofta befann sig däri, är det endast dessa resultatet omfattar. Utifrån denna utgångspunkt kan studiens resultat tyda på att det finns en liknande kultur i de båda förskolornas ateljéer. En kultur där barn ses som kompetenta och pedagogernas förhållningssätt är en medveten del av lärmiljön samt där estetiska lärprocesser anses betydelsefulla och därigenom stödjer tillgängligheten i miljön. Resultatet säger inget om vilken kultur som finns inom den enskilda förskolan i stort.

8.2 Metoddiskussion

Det var i ett tidigt skede tydligt vilket område som önskade studeras, då forskarna erfarit arbete med estetiska processer genom yrkesverksamma år inom förskolan och sett konsekvenser av arbete inom detta område. Området var lätt att välja ut, men arbetet med att avgränsa och konkretisera via tydliga och konkreta frågeställningar var svårare. Forskningsfrågorna har under arbetets framväxt diskuteras många gånger men kvarstått i sin helhet. Den egna förståelsen kring begrepp som använts i frågeställningarna har behövt förhandlas och förstås vid flertal tillfällen, med en medvetenhet om den egna förståelsen och där det funnits behov av att skapa en samsyn kring olika begrepp.

Området kring estetiska processer fick oss att kontakta förskolor som uttalat arbetar med detta område i sin dagliga verksamhet, av den enkla anledningen att säkerställa möjligheten att undersöka tillfällen där det pågick estetiska processer. Detta urval har säkerställt ett brett material.

De teoretiska utgångspunkterna har passat väl in i undersökningen, då det sociokulturella perspektivet både lyfter fram vikten av artefakter och kulturens betydelse samt det specialpedagogiska perspektivet som fokuserat kring samspelet mellan individ, grupp och val av organisation. Via observationer och intervjuer har vi fått ta del av detta i verksamheter där tillgång getts till en tydlig kultur med estetiska processer i fokus. I förskolorna i studien finns en vana att tänka och prata om detta arbete utifrån medvetna pedagoger och verksamheter som har en lång erfarenhet av dessa arbetssätt, och där de kommit en lång bit i sin egen förståelse. Alvesson och Sköldberg (2017) lyfter vikten av att få tillgång till kulturella fenomen när det valts att arbeta utifrån en etnografisk ansats, vilket har erhållits både genom observationerna och intervjuerna.

Konsekvensen av urvalet att undersöka förskolor som uttalat arbetar med estetiska processer blev att vi inte fått möjlighet att undersöka en verksamhet där detta arbete inte är lika utarbetat, och där pedagogerna kunnat visa en annan tanke om området samt val som görs kring arbetet med estetiska processer för både individ, grupp och organisation. En undersökning av verksamheter som inte profilerat sig lika tydligt kring estetiska processer hade kunnat gynna resultatet, där en jämförelse mellan sådana verksamheter tydligare hade

kunnat visa på eventuella olika val som görs och konsekvenser av dessa i förhållande till om estetiska processer som lärmiljö blir tillgänglig för alla barn. I undersökningen hade det kunnat användas teorier om lärmiljön för att ännu mer distinkt undersöka kring miljöns betydelse med ett tydligare fokus, då detta är en teori som hade förenat sig väl med valda forskningsfrågor.

Valda metoder för att undersöka forskningsfrågorna visade sig skapa en tydlig bild av verksamheterna samt ge en grundläggande och bred förståelse av pedagogers tankar och handlingar, vilket Bjørndal (2005) nämner är den kvalitativa studiens syfte. Under observationerna fördes detaljerade anteckningar kring vem som sa vad, samt vad som skedde i praktiken. I efterhand har de skrivna observationerna fungerat som stöd för att kunna blicka tillbaka och minnas situationerna. Samtidigt finns det en undran om dessa beskrivningar gjorde att det missades viktiga observationer av tyst kroppsspråk och verksamhetskultur som pågick under skrivandets stund. Under de semistrukturerade intervjuerna följdes till viss del förbestämda frågor samt frågeställningar som dök upp under intervjuens gång. När vi reflekterar tillbaka och jämför data från dessa båda tillfällen framträder det fler följdfrågor under den andra intervjun, där det därav samlades in ett något fylligare material kring området samarbete med specialpedagogen och dess stöd kring verksamhetens miljö. Datan ser därför olika ut och det kan konstateras att den senare intervjun är mer utförlig i sitt material kring denna fråga. I efterhand kan det därför diskuteras kring hur följderna av intervjuerna kom att påverka materialet som samlades in, samt att det hade varit en fördel om det redan i de strukturerade frågeställningarna hade lagts in tydligare frågor kring detta område. En annan reflektion är att en pilotintervju hade gynnat vilka frågeställningar som valts att använda under intervjuernas gång och att detta hade varit att föredra om det i framtiden skulle göras en liknande undersökning. Datan som samlats in är baserad på få antal pedagoger och en undersökning med fler intervjuer hade kunnat visa en bredare bild av området. En annan möjlig metod som kunde använts för att få ett bredare material hade varit enkätinsamling, där det med enkelhet kunnat skickats frågor digitalt till fler pedagoger och där inte avstånd påverkat deltagandet i studien. Vi har också under arbetets gång bekantat oss med vinjettmetoden och även denna hade kunnat gynna en undersökning av valt område. Där hade ett fiktivt case och frågeställningar kopplat till denna, kunnat gett uttömmande och öppna svar från fler deltagare. Valet att arbeta utifrån en etnografisk ansats har dock passat syftet med studien väl, där syftet var att undersöka verksamheternas på plats i miljön.

På grund av rådande omständigheter med Corona har analysarbetet skett via digitala möten. Vi har delat dokument på gemensam plattform för att kunna ta del av varandras resonemang och material, vilket skett löpande under arbetets gång. Att inte ses personligen kan påverkat utgången av materialet något, då reflektioner och tankeutbyte inte sker lika spontant när det sker via en skärm.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Studiens syfte var att få kunskap om hur arbetet med estetiska processer i ateljén görs tillgängligt för barn och i studien framkommer olika redskap som stöttar barns delaktighet i lärmiljön.

De vuxnas kunskap och intresse har betydelse för vilket fokus de estetiska processerna får, vilket påverkar hur tillgängligt arbetet med de estetiska processerna blir. I den specialpedagogiska yrkesrollen blir det därför av vikt att vara medveten kring pedagogers

engagemang, intressen och kunskaper samt hur dessa samverkar och påverkar arbetet med tillgängliga lärmiljöer.

Studien tyder på att det Reggio Emilia-inspirerade förhållningsättet i de två förskolorna påverkar och gör lärmiljön tillgänglig för många barn och att förhållningsättet har stora likheter med det relationella perspektivet i vilket barns möte med omgivningen är i fokus. Ateljéernas möjligheter att erbjuda en bred variation av skapande gör att de kan möta många olika barns behov och intresse, samtidigt som det finns en medvetenhet om att detta är miljöer med många visuella intryck.

För verksamheterna som deltagit i denna studie kan våra frågeställningar kring arbetet med tillgängliga lärmiljöer fått dem att rikta fokus mot den egna verksamheten, med en ökad medvetenhet och nyfikenhet kring hur de skulle kunna arbeta vidare med sin lärmiljö för att få den mer lättläst och därigenom tillgänglig för alla barn. Vid en av intervjuerna lyfte respondenterna på plats att de blev uppmärksamma på att deras specialpedagog inte haft samarbete med dem inne i ateljén kring denna miljö, men däremot inom förskolans övriga miljöer. Detta leder vår nyfikenhet till tankar om verksamheten efter våra besök möjligen påbörjat ett sådant samarbete. Studiens resultat kan med fördel nyttjas av ytterligare pedagoger som inte deltagit i studien, för att resonera och analysera den egna verksamhetens arbete med estetiska processer utifrån ett fokus på tillgänglig lärmiljö.

8.4 Fortsatt forskning

I inledningen till detta arbete synliggjordes Skolverkets (2018) upplägg av fortbildning för förskolepersonal via Läslyftets moduler. Utifrån dessa modulers upplägg kunde det utläsas att estetiska processer endast var involverade i fortbildningarna som metoder för att arbeta med andra områden, som till exempel svenska och matematik. Detta skapade nyfikenhet kring om estetiska lärprocesser anses betydande för barns lärande och i förlängning diskuteras utifrån en tillgänglig lärmiljö, samt hur detta påverkar utbildningen till förskollärare, specialpedagog och rektor.

Det kan också vara av intresse av att undersöka vilka områden som fokuseras kring vad gäller fortbildning och handledning, för att säkerställa att alla lärmiljöer i förskolan blir tillgängliga.

I studien framkommer det att Reggio Emilia-filosofins förhållningssätt har likheter med ett specialpedagogiskt förhållningssätt, vilket har skapat goda förutsättningar för en tillgänglig lärmiljö. Därav skulle en fortsatt studie kunna undersöka kring hur estetiska processer görs tillgängligt i en förskola som inte uttrycker inspirationen.

Studiens fokus har varit att studera barngrupp och ateljén som lärmiljö. En fortsatt forskning skulle kunna vara att undersöka tillgängligheten för varje enskilt barn i en barngrupp vad gäller arbetet med estetiska processer.

Referenser

Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber.

Alvesson, M., & Sköldbäck, K. (2017). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Arbetsinriktning för Reggio Emilias kommunala förskolor: februari 2012. (1. utg.) (2012). Reggio Emilia: Reggio Children.

Atterström, H., & Persson, R. (2000). *Brister eller olikheter? : Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Bendroth Karlsson, M. (2014). Om barn och bilder - En historisk tillbakablick. I Bendroth Karlsson, M., & Karlsson Häikiö, T. (red.). *Bild, konst och medier för yngre barn: kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. (1. uppl.) (s. 11-22). Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Brulin, G., & Emriksson, B. (2005). En pedagogik för regional utveckling. I Grut, K. (red.) *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. (s. 11-34). Stockholm: Premiss.

Caiman, C., & Lundegård, I. (2018). Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education*, 13(3), 687-705. doi: 10.1007/s11422-017-9811-7

Carlsen, K. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo akademis förlag. Hämtad från https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/103745/carlsen_kari.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. (2019). Child Engagement in Inclusive Preschools: Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. *Early Education and Development*, 30(6), 800-816.

Dellve, L., Samuelsson, L., & Wayne, K. (2013). *Preschool Children's Experience and Understanding of Their Soundscape*. *Qualitative Research in Psychology*, 10(1), 1-13.

Eidevald, C., & Engdahl, I. (2018). *Utbildning Och Undervisning I Förskolan : Omsorgsfullt Och Lekfullt Stöd För Lärande Och Utveckling*. (1:a uppl.) Stockholm: Liber.

Eriksson, A. (2014). Barns delaktighet i förskolan. I Sandberg A. (Red.), *Med sikte på förskolan – Barn i behov av stöd* (2:a uppl.) (s. 215-230). Lund: Studentlitteratur.

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.

Hansson Stenhammar, M. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur: en studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/38364>

Karlsson Häikiö, T. (2014). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I Bendroth Karlsson, M., & Karlsson Häikiö, T. (red.). *Bild, konst och medier för yngre barn: kulturella redskap och pedagogiska perspektiv*. (1. uppl.) (s. 23-47). Lund: Studentlitteratur.

Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser : Atelierista i förskola och skola*. Diss Göteborg: Göteborgs universitet, 2007. Göteborg.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lundqvist, J., Westling Allodi, M., & Siljehag, E., (2016). Special Educational Needs and Support Provisions in Swedish Preschools: A Multiple-Case Study. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 273-293.

Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik [Elektronisk resurs]: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Nordin-Hultman, E. (2006) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.

Odegard, N. (2015). *Återbruk som kreativ kraft*. Stockholm: Lärarförlaget.

Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet – Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola.

Park, H. Art Education. Sep2018, Vol. 71 Issue 5, p14-19. 6p. DOI: 10.1080/00043125.2018.1482161.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Persson, B. (2019). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap* (Upplaga 4 ed.).

Sjöman, M. (2018). *Peer Interaction in Preschool: Necessary, but not Sufficient The Influence of Social Interaction on the link between Behavior Difficulties and Engagement among Children with and without Need of Special Support*. (Doktorsavhandling). Jönköping: Jönköpings universitet. Hämtad från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1184022/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>

Skolverket. (2018). *Lärportalen*. Hämtad från <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/F%C3%B6rskola>

Sotiropoulou-Zormpala, M. (2016). Seeking a higher level of arts integration across the curriculum. *Arts Education Policy Review*. 117(1), 43-54.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Handledning till värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning/>

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (1:a upplagan). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Tufvesson, C. (2007). *Concentration Difficulties in the School Environment - with focus on children with ADHD, Autism and Down's syndrome* (Doktorsavhandling, Environmental and Energy Systems Studies). Lund: Lund university. Hämtad från <https://www.lu.se/lup/publication/73f986bf-e5e5-4542-a311-8b81d0d53df7>

Vecchi, V. (2014). *Blå cikoriablommor: ateljén i Reggio Emilias pedagogiska verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf

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

Wallin, K. (1986). *Om ögat fick makt: mer om de hundra språken och den skapande pedagogiken i Reggio Emilia*. Stockholm: Liber.

Wallin, K. (2008). *Pedagogiska kullerbyttor: en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS förlag.

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber.

Änggård, E. (2005). *Bildskapande : En del av förskolebarns kamratkulturer* (1. uppl. ed., Linköping studies in arts and science, 315).

Bilaga 1 - Missivbrev

Hej, vi heter Jessica Johansson och Karin Wångdahl och studerar sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under hösten kommer vi att skriva vår magisteruppsats där syftet är att få ökad kunskap om hur skapande processer i förskolans ateljé görs tillgängligt för alla barn.

Som komplement till forskning och litteratur i ämnet vill vi få ett inifrånperspektiv genom att genomföra observationer i förskolans ateljé samt intervjuer med pedagoger. Fokus kommer att vara verksamheten, inte det enskilda barnet. Ert deltagande skulle vara värdefullt för oss och vår uppsats. Vi tar stor hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när ni vill. Ni deltar helt anonymt och allt material hanteras konfidentiellt. Uppsatsen skrivs på ett sätt så det inte går att identifiera varken ort, barn eller pedagog och resultatet kommer endast att användas till denna uppsats. Uppsatsen publiceras och blir offentlig när den är färdig.

Vi hoppas och ser fram emot att få ta del av er verksamhet och att ni vill vara med och bidra med era kunskaper. Vi bifogar ett informationsbrev som ni vid deltagande gärna får hjälpa oss att delge vårdnadshavare på det sätt ni finner lämpligt.

Vi ber om svar så snart som möjligt för att bekräfta deltagande. Vid frågor eller funderingar är ni varmt välkomna att kontakta oss.

Jessica Johansson: jessica.e.johansson@trollhattan.se

Karin Wångdahl: karin.wangdahl@gmail.com

Bilaga 2 - Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej, vi heter Jessica Johansson och Karin Wångdahl och studerar sista terminen på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under hösten kommer vi att skriva vår magisteruppsats där syftet är att få ökad kunskap om hur skapande processer i förskolans ateljé görs tillgängligt för alla barn.

För att få ett inifrånperspektiv så vi kommer under hösten att genomföra observationer i er förskolas ateljé samt intervju pedagoger. Fokus kommer att vara verksamheten, inte det enskilda barnet.

Vi tar stor hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det innebär att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Deltagandet är anonymt och allt material hanteras konfidentiellt. Uppsatsen skrivs på ett sätt så det inte går att identifiera varken ort, barn eller pedagog och resultatet kommer endast att användas till denna uppsats. Uppsatsen publiceras och blir offentlig när den är färdig.

Vi ser fram emot att få ta del av verksamheten och den kunskap den kommer bidra med. Vid frågor eller funderingar är ni varm välkomna att kontakta oss.

Jessica Johansson: jessica.e.johansson@trollhattan.se

Karin Wångdahl: karin.wangdahl@gmail.com

Bilaga 3 – Huvudfokus observation

Hur ser barngruppens deltagande i ateljén ut?

Måste barnen gå in i ateljén för att ta del av vad de kan ägna sig åt där? Om inte, hur får de del av informationen?

Förutbestämda aktiviteter?

Barns samlärande?

Är barnen engagerade utan aktivt deltagande i de estetiska lärprocesserna?

Vad erbjuds? Material, utforskande, vuxenstyrt, testa hypoteser?

Organisation kring ateljén - barn initierat deltagande, grupper, vilka pedagoger, flexibelt deltagande - kan barnen komma och gå som de vill?

Hur förstår barnen rummet ateljé och det som sker däri - vad tillåts, prestation, frivillighet?

Vid svårigheter med deltagande- notera konkret i situationen vad som händer, vilka svårigheter som uppstår.

Finns krav/möjlighet kring självständighet för deltagande?

Vilka redskap används som stöd för barnens deltagande i lärmiljön?

Finns visuellt stöd för verktyg, tekniker, processer och material?

Sker kommunikation kring att barn kan hjälpa varandra?

Vilket språkligt stöd finns, från både barn och pedagog.

Vilka redskap finns för flerspråkighet?

Fysisk lärmiljö? Placering, ljudvolym och ljud, antal barn...fönster. Stängd förvaring?

Möjlighet till enskildhet?

Förutbestämda aktiviteter?

Finns krav/möjlighet kring självständighet i användningen av redskap?

Hur medvetandegör pedagogerna barnen kring de redskap som finns tillgängliga i ateljén?

Modellerar?

Visa på inspiration?

Bilaga 4 - Intervjuguide

Frågor till dem båda enskilt;

Vad har du för utbildning?
Hur länge har du varit yrkesverksam?
Hur länge har du arbetat här?

Berätta om dina arbetsuppgifter?

Berätta om era tankar kring estetiska processer?
Vad är era tankar kring vikten av att ge barn tillgång till estetiska processer?
(Har ni några fler tankar?)

Upplever ni att alla barn i gruppen kan ta del av det arbete som sker inne i ateljén?
Beskriv mer, hur visar det sig? På vilka sätt?

Hur gör ni för att ateljén ska vara en lärmiljö som är tillgänglig för alla barn?
Vilka möjligheter/hinder upplever ni? (i respektive ateljé)
Vilket redskap anser ni är det viktigaste för att ge alla barn tillgång till ateljén?

Hur upplever ni att barnen samtalar/förhåller sig till ateljén?

Om ni tänker på de barn som deltar i arbetet inne i ateljén, vad är era tankar kring vilka barn det är? (*exempel: förmågor, personligheter, drivkrafter*)
Om ni tänker på de barn som är i ateljén på eget initiativ, vad är era tankar kring vilka barn det är?

När barn deltar i arbetet inne i ateljén - är det då av vikt att de deltar praktiskt i de estetiska processerna eller är det deras deltagande inne i ateljén ni eftersöker?

Vilka tankar har ni kring hur arbetet ytterligare kan utvecklas för alla barns möjlighet att delta?

Vilket samarbete med specialpedagog har ni kring era lärmiljöer?