

Barn och konst - samtal, kommunikation och demokrati

Lindh, Yvonne: Bildpedagog, doktorand vid Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten Vaasa, Finland. Högskolan i Gävle, Sverige. E-Mail: yvelih@hig.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 15(2), p. 1-18, PUBLISHED 7TH OF JUNE 2017



Sammanfattning: Artikeln fokuserar på förskolebarns möte med konst i form av offentlig utsmyckning. Femåriga förskolebarn besöker sex skulpturer, interagerar med dem, med varandra och med sin lärare. De tecknar av skulpturerna på plats. Ett sociokulturellt och demokratiskt perspektiv används för att belysa barnens möte med konsten där leken tar stor plats. Deras egna tolkningar och samspelet med konsten undersöks med hjälp av partiell etnografi där deltagande pedagoger möter konsten, tolkar den, samspejar med den, kopplar den till sin egen verklighet och dessutom engagerar sig i konsten. Vid ett museibesök där barnen ställer krav på svar angåendeintendentens omhändertagande av konsten, handskas hon med barnens frågor utifrån ett demokratiskt och inkluderande bemötande.

Nyckelord: förskolebarn, offentlig konst, demokratisk, interaktion

Abstract: This article focuses on pre-school children and their meeting with public art in the form of sculptures. Together with their teacher they interact with the artworks, with each other, and they do their own interpretation at site by making drawings of the sculptures. The playful meeting between children and public art is described from a sociocultural and democratic perspective. The children's own interpretations and interactions with the art are investigated using ethnographic method through participant observation. The result shows that pre-school children with the assistance of a proficient teacher meet the art, interpret it, interact with it, and connect it to their every-day lives, besides truly engaging in the artprocess. When visiting a museum where children require answers concerning the curators rearranging the art exhibition, the children's questions is handled based on a democratic and inclusive approach.

Keywords: preschool-children, public art, democratic, interaction

Inledning

Bildkonst betraktas ofta som något svårt att förstå och ta till sig, framför allt den nutida konsten. I regel är det intresserade och insatta i den samtida konstvärlden som tar del av den på gallerier och konsthallar. Övrig konst kan tyckas bredare och nå ut till fler betraktare men fortfarande gäller det de som är speciellt intresserad av konst. Att då ta med konsten till de små barnen, förskolebarnen, kan ibland uppfattas som både provocerande och oroande framför allt om det gäller samtidskonsten. Min erfarenhet är att vuxna har ett annat förhållningssätt till konst än barn, det kan kännas både obekvämt och osäkert i mötet med konsten, framför allt en oro för vad andra ska tycka om det vi tycker. Som förskollärare med konstnärlig utbildning, numera bildpedagog och lärarutbildare på högskola har jag alltid haft konsten med i arbetet med förskolebarnen under många år och numera med lärarstudenter. Konsten har en förmåga att beröra och öppna för samtal som kan penetrera besvärliga, väsentliga och angelägna spörsmål, men kan också vara en fantasifull, behaglig och estetisk upplevelse. Både barn och vuxna har rätt till de samtalen, till de upplevelserna som konsten kan ge oavsett ålder. I denna artikel sätts fokus på och diskuteras barns möten med konst ur två perspektiv, dels ett sociokulturellt perspektiv, dels ett demokratiskt. Det demokratiska perspektivet är viktigt inte enbart därför att det är på den grund förskolan vilar utan i lika hög grad därför att konsten tillhör alla medborgare, vuxna som barn.

Möten med konst - problemformulering

I artikeln beskrivs fyra tillfällen där förskolebarn möter konst i form av offentlig utsmyckning, konst som är tillgänglig för oss alla i det allmänna rummet. Jag har följt ett antal förskolebarn och deras lärare på skulpturvandringar och fokuserat på barnens möte med konsten. Som tidigare professionsutövande förskollärare, numera bildpedagog och doktorand intresserar jag mig för konstens möjligheter att både påverka och beröra. Barnens samspel med varandra och med konsten är av särskilt intresse i synnerhet när leken får ta plats. Min tidigare erfarenhet av barn och konst har visat att barn har intresse för konst, hur den skapas, av vem och för vem och att de kan föra betydelsefulla diskussioner samt göra egna tolkningar. För att få möjlighet att undersöka detta på skulpturvandringarna ställde jag mig dessa frågor inför varje tillfälle:

Hur erfar barnen konstverken och hur formas och gestaltas lek i relation till deras erfarenheter och tillvaro?

Vilken påverkan har mötet med konsten och vilken betydelse har lärarens kompetens?

Förutom fältstudierna berättas om ett tillfälle där barn vid ett besök på ett museum med konst tar plats och kräver svar angående ett konstverk som saknas i samlingarna. Här utgår jag från ett demokratiskt maktperspektiv på barns delaktighet och inflytande i min analys av tillfället:

Hur kan delaktighet och inflytande ge barnen möjlighet att ställa krav på den konst vi gemensamt förvaltar?

Barndomsdiskurser och perspektiv på barn

Den här artikeln behandlar barns möten med konst och det samspel som uppstår i mötet. Att introducera konst för små barn inbegriper en barnsyn där barn ses som aktiva, kompetenta och förväntas kunna samtala om konsten. Barnsynen har förändrats genom historien. Johansson (2009, s. 145) beskriver åtta barndomsdiskurser från Gamla testamentets tid fram till vår samtid. Det ”onda barnet” som djävulen skulle piskas ur, ”framtidensbarnet” som skulle fostras och utbildas av fadern,

barnet som ”tabula rasa” ett tomt kärl som ska fyllas, det ”oskyldiga barnet” som änglalik och följsam, det ”naturliga barnet” som fritt växer upp bara vi ”vattnar det” och det ”sårbara barnet” i behov av vuxenskydd. Idag ser vi det ”kompetenta barnet” och ”barnet med speciella rättigheter” utifrån ett barnperspektiv. Ett barnperspektiv kan vara svårt att definiera och förhålla sig till menar Arnér (2009). Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011, s. 42) uttrycker det som att perspektivet ”riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar i världen”. Att inta ett barnperspektiv betyder förutom att vara en aktiv lyssnare, att vara en intresserad, nyfiken vuxen som i lyssnandet också samtalar. Vad har barnen för vuxenperspektiv och har de möjlighet till inflytande på verksamheten blir en intressant fråga i sammanhanget (Arnér, 2009; Svenning, 2011). Ett pedagogiskt lyssnande kan tendera att bli passivt om det bara handlar om lärarens lyssnande och lärarens perspektiv och om inte barnen får vara med och reflektera. Här kan man tala om en maktbalans där klyftan kan minskas om läraren har ett barnperspektiv som innebär förståelse och respekt för barns perspektiv, och där samtalet blir en mer jämbördig interaktion där barns perspektiv tas på allvar både i ord och handling (Svenning, 2011).

Leken

Det välkända och välanvända begreppet ”homo ludens”, den lekande människan, myntades av Huizinga (2004) i en bok med samma namn 1938. Det antyder att vi människor aldrig slutar leka alltså leker även vuxna människor. Här kanske många skulle protestera men vuxenleken tar sig uttryck på många sätt, vi spelar fotboll, schack, dansar, spelar sällskapsspel, datorspel, teater för att nämna några exempel. För barn är lek även allvar och många gånger när jag frågat barnen vad de leker har de svarat att de *inte* leker, de arbetar, de låtsas vara någon eller de gör någonting viktigt. Huizinga (ibid) påpekar också att leken är fri och kan inte påtvingas. Att leka är att vara i process där inte produkten eller resultatet har betydelse, och där leken får vara paradoxal och inkonsekvent (Askland, Sataoen, 2014). Vygotskij (1995) menar att lek är ett uttryck för fantasi och att leken är en kreativ process. Leken är beroende av fantasin som drivmedel, den kan pågå under lång tid eller vara snabb. Den kan vara ett sätt att bearbeta problem, dagens händelser, något man sett på TV eller ha en utforskande karaktär. Lekforskare tycks vara ense om att leken är ett samspel i en social aktivitet där tillhörighet skapas men också ett lärande samt att leken både kan vara spännande och trivsamt (Lillemyr, 2013).

Möten med konsten

Konsten uppstår i mötet med betraktaren och i interaktion med människan blir det inte längre bara ett objekt utan också en upplevelse och erfarenhet. Då konsten är tolkningsbar kan den ha och ges många egenskaper beroende på vem som tolkar och när den tolkas. Det kan beskrivas som en frigörande erfarenhet som konsten ger oss. I mötet med konsten kan också kunskap uppstå och förtydligas, bli en insikt och lärdom vilket gör erfarenheten ordnande och distinkt (Dewey, 2005). Konst kan även berätta om vad konst gör och vad och en konstnär är, den kan ha många uttryckssätt, vara gjord av flertalet material i många olika tekniker, konst kan frammana känslor, rytm, rörelse men också berätta konstnärens historia och mening med sitt verk. Konst kan skava, sätta myror i huvudet på oss och sätta igång diskussioner som får oss att tänka till lite extra (Paulsen, 1996). Konstscenen har utvecklats genom tiderna både vad gäller utseende och innehåll. Burman (2014, s. 20) beskriver det samtida konstfältet som ”det utvidgade registret” och nummer fyra i en rad paradigmer utifrån teorier om konstabegreppet historiskt sett. Han menar att den samtida konsten inte går att ge en övergripande definition eftersom den är föränderlig och flerstämmig. Den definieras i stunden på platsen vilket betyder att även tolkningarna har samma möjligheter – där och då möter konsten betraktaren och betraktaren möter konsten.

Vid ett tillfälle hade jag och min kollega planerat en konstvisning för en grupp fyraåringar på förskolan. De hade varit på vårt länsmuseum tidigare och sett konsten där, och vi hade arbetat med konstbilder under en längre tid. Nu var museet stängt för omhängning och vi tog konsten till förskolan istället. Vår idé var att tala om hur konstnären använde sig av färger. Vi hade valt en målning av en expressionistisk målare, ett självporträtt vid staffliet iförd en randig morgonrock. Motivet var målat med starka färger, det skulle vi utgå från i samtalet. När bilden projicerades upptäckte en flicka något helt annat i bilden än det vi tänkte tala om. Hon såg modellen som satt aningen bakom konstnären och utropade ”men vad har hänt med mamman hon är ju alldeles sjuk!”. Modellen var blek, nästan grönaktig i ansiktet och såg inte helt frisk ut. Flickan fortsatte att prata om blodet som hon såg vid fötterna av modellen /mamman (som egentligen var en del av mönstret på mattan) och samtalet tog en annan vändning. Denna gång kom det att handla om mammors betydelse, sjukdom, men även döden som förknippades med blodet. Målningen satte igång ett samtal där de kunde relatera till sin egen vardag, sin familj och sina rädslor. Ett samtal som förmodligen blev mycket mer intressant än om vi samtalat om färger. Cecilia Nelson, som är konstpedagog och före detta konsthallschef i Lund, sade vid ett symposium i Karlstad 1997 att ”barn har rätt till autentiska, trovärdiga samtal” och ”barn behöver möta bilder som är mångtydiga, som kräver uppmärksamhet och tvingar dem till egna slutsatser” (Bodland, 1997, s. 26). Att möta konst tillsammans med barn och att det i mötet skapas en möjlighet för barn och lärare att vara aktörer men där även konsten är en aktör, fordrar att de vuxna dels har en medvetenhet om konst och lärande, dels har en relationell syn på konst (Bendroth Karlsson, 2014). Bamford, (2006, s. 19) menar att konsten är något väsentligt och inneboende hos mänskligheten och att det är bevisat att konst existerade före det skrivna ordet. I alla kulturer deltar människor i estetiska aktiviteter och Bamford betonar att ”children are born aesthetically aware and they engage in the arts long before they can speak or write.”

I en cypriotisk studie undersöktes 5–6-åringars besök på museum med samtidskonst samt deras eget skapande i klassrummet efter besöket (Savva & Trimis, 2005). Studien fokuserade på vad barnen hade för preferenser gällande konstutställningar och hur de använde sina intryck från besöket när de diskuterade och skapade egna verk i klassrummet. Barnen valde verk som de samtalade om i en öppen intervju på museet. De flesta av barnen valde tredimensionella verk på och när de sedan skapade egna verk valde de flesta att arbeta tredimensionellt. Materialet som användes, kartonger, trä och papper bland annat, undersöktes och diskuterades när de arbetade med dem i klassrummet. De diskuterade även hur man använder materialen till vardags och hur konstnärerna använder dem. Konsten tog plats i interaktionen med barnen i studien, och istället för att enbart vara objekt i en utställning blev det en upplevelse och en erfarenhet för dem (Dewey, 2005). Barnen tog sina upplevelser av konsten och sina erfarenheter av samtalen kring konsten med sig in i sitt eget arbete i klassrummet.

Det sociokulturella perspektivet

I ett sociokulturellt perspektiv pågår lärandet ständigt i interaktion i sociala sammanhang (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014). Från allra första början är vi människor medlemmar i en kultur, i en familj, i ett samhälle i ett skede av historien. Vi dansar i det vardagliga sammanhanget, tänkandet, handlandet och kommunikationen människor emellan strömmar ständig genom hela livet. Lärandet är situerat och pågår både i ett socialt sammanhang och på en personlig nivå där skolans undervisning bara är en liten del av det informationsutbyte som dagligen ger oss kunskap. (Säljö, 2014; Bruner, 2009; Wertsch, 1998). Den svenska förskolans läroplan genomsyras av ett sociokulturellt perspektiv där barnen lär sig utveckla empati och social kompetens i en kommunikativ verksamhet. Förskolan i samhället, i vardagen, där de flesta av de små barnen i Sverige befinner sig, blir en relationell arena där utbyten av kunskaper ständigt sker. Inte bara mellan barn utan också mellan barn, lärare och föräldrar. I

förskolans läroplan (Skolverket, 2016, s. 6) under stycket *Förståelse och medmännisklighet* skrivs: ”Förskolan ska uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation.” Barnen ska bli självständiga och socialt kompetenta men också empatiska medmänniskor, vilket visar en tydlig bild av förskolan som en arena för ett aktivt sociokulturellt och medmänniskt perspektiv. I förskolans läroplan (Skolverket, 2016) stöds även synen på lärande i samspel. Förskolan uppdrag fokuserar bland annat på att ”Lärandet ska baseras såväl på samspelet mellan vuxna och barn som på att barnen lär av varandra. Barngruppen ska ses som en viktig och aktiv del i utveckling och lärande.” (ibid. s. 9). Vygotskijs (1978, s.84) välkända begrepp ”zone of proximal development” publicerades 1935, året efter Vygotskijs död, och har fått stor genomslagskraft i pedagogisk förskole- och skolforskning. Den kan beskrivas som en plattform där lärandet pågår i ett samspel. Den som har mer kunskap kan stödja och hjälpa den som ännu inte uppnått nästa kunskapsnivå med hjälp av pedagogiska grepp om det gäller lärare eller med samspel och problemlösning om det gäller en kamrat. Lärandet i interaktion kan vara den nyckel som behövs för att låsa upp dörrar till nästa kunskapsnivå och är ett av uppdragen förskolan har. Som lärare fungerar inte förmedlingsrollen i ”zonen” utan här tas en annan roll som medskapare av kunskap som guide eller mentor. Kommunikation består inte enbart av samtal, vi använder oss även av andra verktyg som medierar kunskap och handlingar. Medierade handlingar kan betraktas som kulturella verktyg som har betydelse för förandet av människans handlande och förhållande till omvärlden i en situerad kontext (Wertsch, 1998).

På förskolan talades det länge om kopiering i bildarbete som något negativt. Det var fult att kopiera och det betraktades som fusk. Barnens egna individuella konstnärliga uttryck var speciella, originella och viktiga. Idag talar många istället om ”smitta” men i positiv bemärkelse (Lärarhögskolan i Stockholm, 2006; Åberg, Lenz Taguchi, 2005). Genom att smitta varandra i bildarbetet hjälper barnen varandra att utveckla sitt bildspråk. Det som tidigare kallades kopiering är nu en del av den proximala utvecklingszonen där kunskap interageras, bearbetas tillsammans och utvecklas. I sin avhandling beskriver Änggård (2005) hur förskolebarnen kopierade varandra när de satt och ritade tillsammans och hur de i det arbetet producerade och reproducerade bildkulturer med hjälp av att noggrant kopiera den kamrat som var en skickligare tecknare. Övning och kamraten blev här de nycklar som behövdes för att höja sin kompetens som tecknare.

Det demokratiska perspektivet

Förskolans läroplan (Skolverket, 2016, s. 6) inleds med orden ”Förskolan vilar på demokratins grund” vilket vidare definieras som alla människors lika värde oavsett kön, ålder, etnicitet, religion, trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionsnedsättning. Det demokratiska förhållningssättet skrivs fram i läroplanens alla delar kanske tydligast i stycket *Barns inflytande* där de demokratiska principerna gäller barnens möjlighet till delaktighet i och inflytande på förskolans verksamhet. Delaktighet och inflytande för barnens del kan vara av varierande grad på förskolorna beroende på hur lärarna tolkar begreppen och hur aktivt de arbetar med att implementera barnens möjlighet till att påverka verksamheten (Karlsson, 2014). På förskolan som i övriga samhället skapas maktrelationer. De vuxna har alltid makt över omsorgen om barnen och deras välbefinnande vilket skulle kunna benämnas som en god makt. Enligt Foucault (2008) finns det inte enbart en makt i samhället utan flera makter som är specifika, regionala, lokala och produktiva. Makterna förbjuder inte, de är fruktsamma. Skulle lärarna kunna skapa delaktighet och inflytande för barnen om de var medvetna om sin goda makt och hur maktrelationen fungerar i samspelet med barn? Karlsson (2014) har i flera studier om barns delaktighet sett att barn inte har det inflytande de borde ha rätt till i förskolan. I en av studierna framkom att förskolor med hög kvalitet arbetade demokratiskt med barnens deltagande och inflytande men att i förskolor med låg kvalitet var lärar-kontrollen stark vilket medförde sämre inflytande för

barnen. Det kan tolkas som att på förskolor med högre kvalitet arbetar reflexiva och medvetna lärare som vågar släppa kontrollen och ta med barnens synpunkter och åsikter i verksamheten. I Bendroth Karlssons avhandling (1996) undersöker hon lärares professionella förhållningssätt i skapande arbete. Utifrån föreställningar om barn som passiva, ensamma forskare eller aktiva barn i interaktion diskuterar hon lärandebegreppen styrning och guidning. Begreppen delas in i svag-stark guidning och mjuk-hård styrning (ibid, s. 47) där guidning fordrar lärare med ämneskunskap och personlig säkerhet medan styrning kan ske i form av lärare utan större kunskap om sitt ämne. För den guidande läraren blir interaktionen med barnen viktig och lärandesituationen involverar alla deltagare, barn såväl som lärare, vilket borde göra barnen delaktiga i och kvalitén hög på verksamheten.

Metodologi

En del av empirin i denna artikel kommer från eget projektarbete med förskolebarn och konst. Min roll under detta arbete var förutom aktivt deltagande förskollärare även deltagande observatör (Fangen, 2005). Tillsammans med den kollega som deltog dokumenterades projektet skriftligt och med hjälp av kamera. Dokumentationen låg till grund för reflektion av arbetet samt ingick i förskolans dokumenterade gruppverksamhet. För övrig insamling har partiell etnografi använts som metod då några speciellt utvalda situationer studerats genom fältarbete (Arvastson & Ehn, 2009). ”Idag står etnografi för all slags kultur- och samhällsforskning som använder sig av fältarbeten, såväl flera år långa på främmande platser, som mycket korta i västerländska urbana miljöer, för att nämna ytterligheterna” skriver Arvastson och Ehn (2009, s. 19). I denna studie har jag följt femåriga barn från en förskola vid fyra tillfällen då de gått på skulpturvandring bland stadens offentliga konst. Dessa tillfällen kan benämnas som korta nedslag i urban miljö. Barnens förskollärare Carin har varit länken mellan mig, förskolan och barnen. Hon har en bildpedagogisk utbildning i sin förskolläraryrket och ett speciellt intresse för att använda sig av konst i ateljéarbetet på förskolan. Vid ett tidigare tillfälle intervjuades Carin om sitt arbete med barn och konstvandringar i området där förskolan ligger. Nu fanns tillfälle att följa med Carin och barnen när de utvidgade sitt område och begav sig ner till stadens centrum. Carin skickade barnens teckningar via mejl efter varje tillfälle samt sparade dem på ett USB-minne tillsammans med fotografier från tillfällena. Vi har även träffats och reflekterat över de tillfällen jag varit med på vandringarna. Dessa reflektioner hade formen av informella samtal som baserats på barnens möten med konsten och vad som genererades i ateljén efter vandringarna. Det har alltså inte handlat om intervjuer utan samtal där vi utbytt tankar om och information kring träffarna på stan och arbetet efteråt i ateljén (Trost, 2005). Barnens ateljé på förskolan har inte besökts utan fokus har legat på barnens möte med de offentliga skulpturerna.

Etnografi kan ses både som metod och teori men kan även definieras som metodologi. Pink (2007) beskriver etnografi som metodologi då erfarenhet av, tolkning av och representation av kultur och samhälle utgår från flera discipliner och teoretiska perspektiv. Metodologi kan sägas bilda den bro som förbinder teori med insamlingsmetoder och syftet med undersökningen, vilket tillsammans bildar en plan för kunskapsinhämtandet (Lindahl, 2002; Molander, 2003). Vid skulpturvandringarna fördes anteckningar och samtal spelades in på mobiltelefonen. Jag valde att inte videofilma eftersom jag ville vara nära barnen i deras undersökande av skulpturerna. En kamera hade skapat ett avstånd mellan mig och barnen och närheten hade gått förlorad, jag hade blivit en vuxen med ett övervakande kameraöga. Jag valde att vara en deltagande observatör för att kunna ta ett lyssnande och samtalande barnperspektiv men även för att försöka få syn på barnens perspektiv genom deras interaktion och agerande (Fangen, 2005). Det inspelade ljudmaterialet transkriberades tillsammans med anteckningarna direkt efter tillfällena. Barnens teckningar skickades till mig efter varje tillfälle. Samtal fördes med förskolläraren Carin som hade ansvaret för skulpturvandringarna samt ateljéarbetet efter

träffarna. Vid samtalen fördes anteckningar. Vi har också haft löpande kontakt via mejl. Med hjälp av anteckningar, ljudinspelningar, mitt eget deltagande, informella samtal samt barnens teckningar har jag en samlad bild av barnens möte med konsten där utgångspunkten i min undersökning är ett sociokulturellt och demokratiskt perspektiv vilket leder mig i tolkningen av empirin.

Skulpturvandringarnas upplägg

De fyra skulpturvandringarna har haft samma upplägg. Carin har ansvarat för vandringarna och haft med sig en kollega, dock ej samma kollega, och 5-6 femåringar vid varje tillfälle. Vid de två första tillfällena besökte vi tre skulpturer i centrum av staden, de två sista tillfällena tre skulpturer i och i anslutning till stadsparken, sammanlagt sex offentliga utsmyckningar.

Skulpturer i stadens centrum:



Bild 1: *Tredelad vilande figur, draperad*



Bild 2: *Gudinna vid Hyperboreiskt hav*



Bild 3: *Panter på trädstam*

Skulpturer i och i anslutning till stadsparken:



Bild 4: *Återföreningen*



Bild 5: *Diana på jakt*



Bild 6: *Ruin*

Besöken vid skulpturerna gick till på ungefär samma sätt vid varje tillfälle. Först fick barnen själva titta, känna på eller kliva på skulpturen om det var möjligt. Efter en stund samlade Carin dem och samtalade om skulpturen. Sedan undersökte de själva verket och lärarna var med runt omkring och på skulpturen. Efter en stund fick barnen varsin rit-platta, papper och färgpennor och satte sig ner och tecknade. Helst skulle de teckna skulpturen men det var inget tvång. När de var klar med ritandet plockade de ihop och gick till nästa verk. De första tre skulpturerna i stadens centrum besöktes av två

grupper, sedan var tanken att samma grupper skulle besöka de tre skulpturerna i och i anslutning till stadsparken. Vid tredje och fjärde tillfället blev gruppen en mix av barn från de två tidigare tillfällena plus några nytillkomna barn.

Etiska aspekter

Studien följer lagen om etikprövning av forskning som avser människor ur: Svensk författningssamling 2003:460 (www.riksdagen.se). Föräldrarna erhöll en tillståndsblankett där syftet med studien och hur materialet samlades in beskrevs. Anonymitet utlovades samt att materialet behandlades konfidentiellt. I studien har barn och lärare fått fiktiva namn men skulpturerna och platserna är verkliga. Det avslöjas inte vilken förskola det gäller eller i vilket område i kommunen den ligger. De fotografier som finns med i artikeln har fotograferats av lärarna och valts ut av mig. Där barnen eventuellt skulle kunnat identifieras har deras ansikten avsiktligt redigerats för att bli otydliga. Så har även skett med förskolans namn och telefonnummer på barnens västar.

Förförståelse som förskollärare och bildpedagog

Som förskollärare och bildpedagog med en konstnärlig utbildning i grunden har jag en förförståelse som kan vara till stor nytta vid skulpturvandringarna men också ett hinder då jag för med mig egna teorier om barn och konst baserad på erfarenhet. Chalmers (2003, s. 30) menar att ”vårt sökande efter relevanta fakta måste vägledas av vår aktuella kunskap” vilket jag tagit fasta på vid träffarna. Min erfarenhet som förskollärare gjorde att jag kunde närma mig och samtala med barnen utan problem och min konstnärliga och bildpedagogiska erfarenhet var till stor nytta då jag är van att se på, diskutera och problematisera konstnärliga uttryck även om jag inte alltid uppskattar dem. Min nyfikenhet på barnens upplevelser, uppfattningar och reflektioner om konsten låg till grund för min studie och styrde min uppmärksamhet på deras samtal och agerande vid skulpturerna.

Barnen tolkningar av verken – teckningar

Teckningarna har både sänts till mig via mejl och sparats på ett USB-minne som jag erhållit av Carin. Vem som tecknat vad är inte relevant för denna studie utan det är barnens gemensamt samlade tolkningar av de offentliga skulpturerna som är intressant. De har alla olika uttryckssätt och de har fokuserat på skilda former och delar av skulpturerna. Efter att ha varit vid skulpturerna arbetade de vidare med pennor, färg, lera och återbruksmaterial i förskolans ateljé. Innan arbetet i ateljén såg de på bilder av verken via en projektor. Vid detta tillfälle frågade Carin barnen vad de tyckte att skulpturerna liknar. Vissa av svaren återges under de bilder av deras teckningar som finns med i texten. Hur erfar barnen konstverken och hur formas och gestaltas lek i relation till deras erfarenheter och tillvaro?

Lekens möjligheter

Fem av de sex verken inbjuder till kroppslig kontakt och interaktion. De är möjliga att klättra på, krypa igenom och leka på. *Diana på jakt* står på en alldeles för hög sockel för att kunna nås av barnen, de når bara hundens tassar. *Gudinna vid Hyperboreiskt hav* omges vanligtvis av en bassäng med vatten, vid de tillfällen barnen var där hade inte vattnet släppts på så skulpturen var möjlig att nå. *Tredelad vilande figur, draperad* och *Ruin* är mest klättrvänliga av alla skulpturer. Det är tydligt att de skulpturer de kan interagera fysiskt med är de mest intressanta för barnen. Både *Ruin* och *Tredelad vilande figur, draperad* lockade till dels organiserade dels påhittade lekar. De använder konsten som underlag för sina lekar tillsammans och leker det som passar just det verket. De provar sig fram när verket utmanar deras olika förmågor (Askland, Sataoen, 2014). Några av barnen leker kurragömma på *Tredelad vilande figur, draperad*, ”jag kallar den kurragömmaskulptur det kan den heta” säger en

flicka när de lekt en stund. En av grupperna blir fascinerad av hålen som finns på flera ställen på *Tredelad vilande figur, draperad*, de kryper genom dem, kikar genom dem och jagar varandra genom dem.



Bild 7: Försök att krypa genom ett av hålen på skulpturen *Tredelad vilande figur, draperad*.

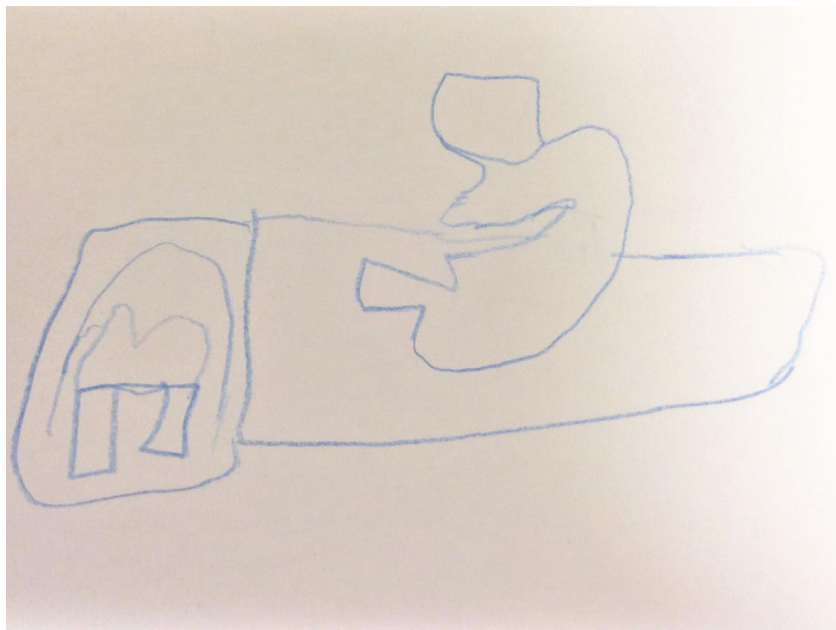


Bild 8: *Tredelad vilande figur, draperad*:
Det är tre delar fast bara en skulptur
Guppet ser ut som en kamel och sen är det en rutschkana och en tunnel

De visar varandra hur man kan komma upp på betongelementen på *Ruin* och hur man kan krypa genom hålen på *Tredelad vilande figur, draperad* och *Återföreningen* (Vygotskij, 1978; Säljö, 2104).

Carin berättar att de talat mycket om *Ruin* efteråt, den skulptur som de kunde använda kroppsligt på många skilda sätt.

Ruin stod ursprungligen på en skolgård och var tänkt som lekplats för barnen, det är också den skulptur som barnen leker länge på. Det finns mycket att klättra på, balansera på och hoppa mellan. Den utmanar barnens motorik. På skulpturen utarbetar barnen en bana som de kan springa och hoppa efter. En av grupperna startar en lek baserat på ett barnprogram i TV, där ett av barnen är en robot som jagar de andra, det är roligt men också spännande vilket enligt Lillemyr (2013) är en av lekens fördelar. De bestämmer en plats på skulpturen som blir robotens laddnings-ställe. I lekprocessen blandas erfarenheter från barnprogram på TV med barnens egna fantasier om roboten och hur den ska uppföra sig. De skapar reglerna tillsammans i den kreativa processen och provar dem direkt på plats (Huizinga, 2004; Vygotskij, 1995). I skapandet av reglerna smittar deras egna erfarenheter och upplevelser av sig till varandra, de provar ibland att ändra reglerna mitt i leken om någon kommer med ett förslag som godtas av de andra, de samarbetar och interagerar (Läraryhöskolan i Stockholm, 2006; Åberg, Lenz Taguchi, 2005; Vygotskij, 1978; Säljö, 2014).

Erfarenheter och relationer

Panter på trädstam påverkar de två grupperna olika, i ena gruppen tycker en flicka att pantern ser ledsen ut. När Carin frågar varför hon tror det svarar flickan att ”den saknar sin mamma” varpå hon säger att hon ska rita dit panterns mamma på sin teckning.

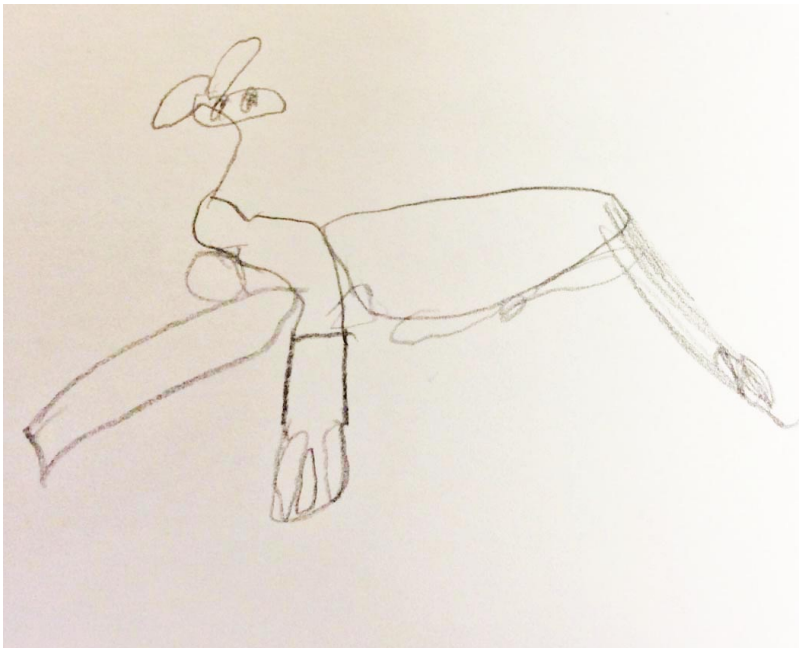


Bild 9: *Panter på trädstam:*

Det är en panter som ligger och vilar, han tänker att han har en fru och barn. Att han vill flytta till djungeln och bo där. När han vaknar ska han gå tillbaka

Jag tänker på en regnbåge och pantern som sover på den och drömmer om sin familj

”Panter är snälla, de är stora, de är långa, den är snäll, jag har sett på min Ipad” säger en pojke. Nu börjar flera av barnen att krama pantern, stryka den på ryggen och tassarna. Den andra gruppen fokuserar mer på vad en panter är och vad den är gjord av. En pojke frågar om det är ett nattdjur. Det vet ingen av lärarna så de bestämmer att de ska ta reda på det när de kommit tillbaka till förskolan. Familjen är viktig för barnen, när pantern ser ledsen ut saknar den sin mamma eller tänker på sin fru och sina barn och längtar. Barnen skapar ett emotionellt band till pantern, de värnar om den genom att klappa den och krama den (Skolverket, 2016). Vid *Återföreningen* ser ett barn ”en mamma och en

pappa som är kära”, vilket kan vara en önskan eller en realitet i barnets liv. En pojke identifierar ett kärlekspar när de ser skulpturen på avstånd, ”en människa som är kär”. ”Man ser att de håller i hand” säger en annan pojke, ”de tittar på varandra”. Vid *Ruin* finns en människokropp som ligger halvvägs under betongplattan. Den fascinerar barnen. En flicka blir upprörd när de andra barnen kliver på skulpturens stjärt. Hon tycker inte de ska göra det.



Bild 10: Kroppen under *Ruin* undersöks lite trevande först, men ganska snart står barnen både på benen och stjärten

En flicka försöker dra ut kroppen. Vi hjälps åt men den ligger orubbligt fast. Figuren satte igång deras fantiserande kring vad som hade hänt med honom (Vygotskij, 1995). I samtalen senare på förskolan fick verket en gemensam berättelse, något hade hänt som raserade allt och kroppen gick sönder och hamnade under ruinen utom örat och näsan som blev liggandes bland ruinerna (Bodland, 1997). Skulpturerna blir en relationell arena, i det fortsatta arbetet på förskolan även ”zonen” där det interaktiva samspelet stärker deras kunskaper om konst, form, material, tekniker. De utmanas att gå vidare med tolkningarna i en kreativ process i arbetet i ateljén (Paulsen, 1996; Vygotskij, 1978; Vygotskij, 1995).

Vilken påverkan har mötet med konsten?

När första gruppen besöker *Tredelad vilande figur, draperad* är det en varm solig dag trots att det bara är i början på maj. När barnen känner på metallen är den alldeles het på solsidan men isande kall på baksidan. ”Solen är starkare än ovädret” säger en pojke. Barnen upptäcker vilken stor temperaturskillnad det är mellan sol och skugga när de känner på metallen på skulpturen, det blir konkret och påtagligt för dem att de bara kan ta av sig jackorna om de befinner sig i solen. På *Tredelad vilande figur, draperad* och *Återföreningen* hittar barnen ljud. De upptäcker att verken går att trumma på, det blir ett ihåligt ekande ljud, som låter olika om man trummar med hela näven eller om man bara använder nageln. En pojke lyssnar: ”när det slutat knacka låter det som luft då låter det pschhhh” säger han. En flicka sätter örat intill *Tredelad vilande figur, draperad*, där magen skulle kunna vara: ”det kan vara en bäbis för den ligger ju i magen, den sjunger i magen” säger hon och

lockar fler barn och vuxna att lyssna på skulpturen. Någon hör andra ljud: ”man kan höra vattnet när man kastar stenarna i vattnet”. När de lyssnar på skulpturerna accepterar de varandras ljudtolkningar vare sig det är en bäbis i magen, stenars plaskande i vatten eller luft som låter.



Bild 11. Vi lyssnar på *Diana på jakt*

De provar att lyssna på *Gudinna vid Hyperboreiskt hav* men den är stum, graniten låter ingenting konstaterar de, vilket också är fallet vid *Diana på jakt* där vi alla lyssnar utan att höra något. Fantasin får ta plats, det blir en ”ljudlek” som säger något om materialet där även det stumma materialet bidrar med en erfarenhet (Lillemyr, 2013; Huizinga, 2004; Dewey, 2005). Vid *Gudinna vid Hyperboreiskt hav* handlar samtalen om att bestämma kön, och i en av grupperna benämns skulpturen hen eftersom det barnet menar att det är både en flicka och en pojke (Paulsen, 1996). Vid *Diana på jakt* löser de problemet med könstillhörighet med hjälp av skulpturens namn, en av lärarna på förskolan heter Diana, alltså är det en flicka. På *Ruin* finns några ingraverade texter, på ett av betongelementen står ett årtal med romerska siffror. Bokstäverna känner barnen igen och Carin får läsa delar av texten men de romerska siffrorna kan de av förklarlig anledning inte tolka. Jag googlar fram året 1999, det är det år skulpturen gjordes.

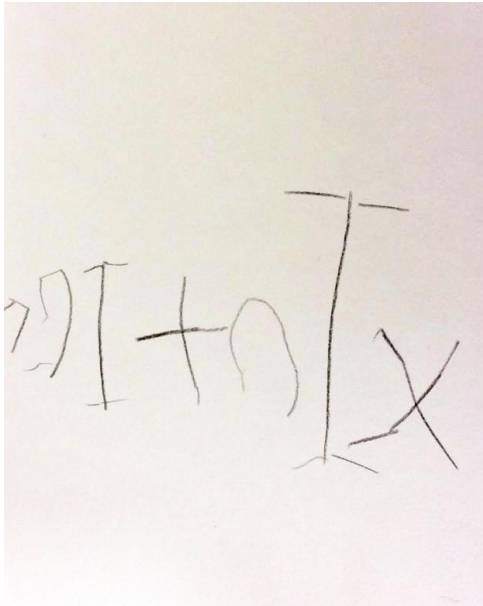


Bild 12: *Ruin*: Jag tror texten står om människan som ligger död där under. Jag tror man kan läsa om honom

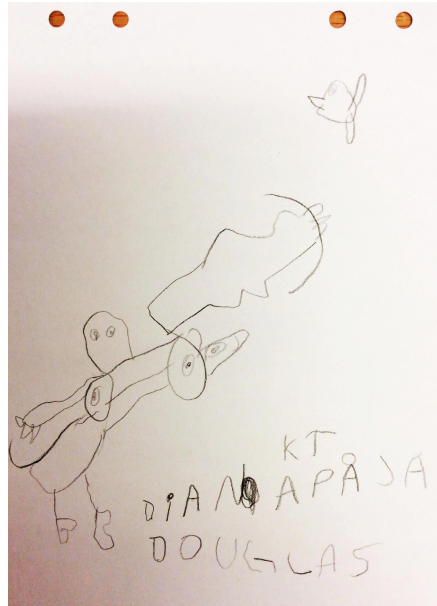


Bild 13: *Diana på jakt*: Hon skjuter på en fågel eller en ballong eller en drake. Draken för att den försökte spruta eld på

Barnen fascinerats av att man kan skriva årtal med bokstäver. Vid *Diana på jakt* skriver en pojke både skulpturens titel och sitt namn noggrant på teckningen. När Carin berättar vad konstnären heter som gjort *Tredelad vilande figur, draperad* säger en pojke spontant ”vad bra han är” och fortsätter att fråga ”hur kan han göra såna här höga och hur kan den vara så himla hård?” Carin berättar att han skulpterat den först för att sedan gjuta av den i brons. De kommer överens om att han måste ha en stor ateljé. Vid *Diana på jakt* säger en pojke att han tror att den är gjord av nickel, så Carin berättar att den är gjord av brons varpå han genast kopplar till *Panter på trädstam* och *Tredelad vilande figur, draperad* som de besökte vid förra tillfället. ”Som den där som vi klättrade på förut, ja det ser man ju” säger han. Likt de cypriotiska barnen intresserar de sig för materialet, och vid *Återföreningen* låtsas de att skulpturen är av guld (Savva & Trimis, 2005).



Bild 14: *Återföreningen*:
Solen glänsar på guld

Två ansikten som ser på
varandra, sen ska de pussas

Det är en mamma och en
pappa som är kära

Vid *Gudinna vid Hyperboreiskt hav* är det några som inte ser vad de olika kroppsdelarna föreställer eftersom den är mycket grovhuggen och kantig.



Bild 15: *Gudinna vid Hyperboreiskt hav*:

Jag tror hon bara ligger i en pool och solar lite

Hon ligger där och tänker på karuseller

Genom att använda sin egen kropp visar en flicka hur gudinnan ligger: ”knäna gör så här bara, då måste man ju under det där knät” säger hon böjer sina egna ben på samma sätt som gudinnan. *Gudinna vid Hyperboreiskt hav* ligger mitt i centrum vid en gågata. Barnen diskuterar vad gudinnan ser från sitt läge och räknar upp allt de tror hon tittar på, människorna som passerar, de som sitter på parkbänkarna runt om, hamburger-kiosken och langosståndet, bilarna som kör en bit därifrån. De tror att hon kan vrida på huvudet fast bara på natten när ingen ser det. När barnen därefter går till *Panter på trädstam* ser de gudinnan på håll och Carin säger att de kanske tittar på varandra, pantern och gudinnan. ”De kanske är släkt” föreslår en pojke. De skapar gemensamma berättelser vid skulpturerna och i samtalen hemma på förskolan när de projicerar fotografier av skulpturerna på väggen. Deras individuella föreställningar och fantasier kopplas samman och de inspireras av varandras tolkningar, de smittar varandra (Läraryhögskolan i Stockholm, 2006; Åberg, Lenz Taguchi, 2005). När de tecknar vid skulpturerna är de fokuserade på sitt eget arbete. Några av pojkarna visar varandra vad de gjort, några diskuterar det de tecknar, men jag ser inte att de kopierar av varandra. Däremot påverkar de varandra och ger varandra goda råd om bilderna och tecknandet, vilket också kan räknas som en smitta.

Lärarens betydelse - demokrati och inflytande

Lärarna på skulpturvandringarna sätter hela tiden barnen i fokus, de lyssnar, frågar och samtalar kring konsten. Carin är mycket påläst inför varje skulptur. Hon berättar om skulpturen och konstnären men kan också svara på de flesta av barnens frågor. Tillsammans med barnen undersöker Carin skulpturerna, hon intar ett barnperspektiv genom sina frågor och sin uppmärksamhet på barnens undersökande av verken (Arnér 2009; Sommer et al., 2011). Hennes nyfikenhet på deras upplevelser och perspektiv är äkta och barnens agerande och interagerande med Carin visar att de har inflytande över sina upplevelser och sitt vuxenperspektiv (Arnér, 2009; Svenning, 2011; Karlsson, 2014). Carins kunskap om och intresse för konst blir tydlig för barnen eftersom hon hela tiden fokuserar på konsten i sina samtal med dem både på plats och i förskolans ateljé (Paulsen, 1996; Bendroth Karlsson, 2014). Hon är en professionellt guidande lärare med fokus på barnens delaktighet och möjlighet att påverka,

vilket gör besöken vid skulpturerna meningsfulla och spännande för både barnen och Carin, de delar upplevelsen (Bendroth Karlsson, 1996; Foucault, 2008). Carin har berättat för barnen att eftersom skulpturerna tillhör vår stad så tillhör de även barnen. Teckningarna av de offentliga skulpturerna visar med en mängd uttryck barnens egna uppfattningar om vad de tycker är viktigt att ha med i sina bilder. Några ser former och ritar av konturerna, stilrent och precist. Andra försöker få med allt av skulpturerna, som till exempel vid gudinnan där en av tolkningarna visar poolkanten ovanför gudinnan. Vid *Ruin* har ett av barnen försökt få med hela skulpturen även kroppen som ligger halvvägs under plattan. En av teckningarna på *Diana på jakt* har kompletterats med en fågel som Diana siktar på. Två av barnen har text med i sin bild, ett barn kopierar noggrant titeln på ett av verken, ett annat barn ritar av de romerska siffrorna som anger årtalet då ett av verken skapades. Här syns den flerstämmighet som Burman (2014) menar att den samtida konsten har. Samtidens kompetenta barn möter konsten på plats och tolkar den utifrån sin egen förmåga medvetna om att det inte finns något rätt eller fel i skapandet, en frigörande erfarenhet som istället för att hämma barnen ger dem möjligheter till egna uttryck (Johansson, 2009; Dewey, 2005; Skolverket, 2010). Det är inte speciellt lätta skulpturer att teckna av, de är inte valda för att behaga barn och de är mycket olika sinsemellan. Man kan undra hur en grupp vuxna hade tagit sig an uppgiften?

Barnens möten med offentlig utsmyckning har pågått sedan en tid tillbaka med början i den egna närmiljön. När de sedan åkt bussen ner på stan har de uppmärksammat skulpturer från bussfönstret. Carin säger att de fått ”skulpturögon”, de ser nu det de inte sett och inte haft erfarenhet av tidigare. De uppmärksammar konsten därför att de utifrån sin egen kunskapsnivå och kompetens fått möjlighet att interagera med konsten, med varandra och konsten och med Carin och konsten (Johansson, 2009). Deras tolkningar, tankar, insikter och hur de uttrycker sig om konsten befäster Bamfords (2006) teori om barn födda estetiskt medvetna och engagerade konstanvändare.

Det finns ingen tvekan när barnen närmar sig konsten, inte heller när de interagerar med den eller talar om den. De tar sig an den fysiskt, låter den påverka dem, tolkar den bildligt och kommunikativt. De leker på och med konsten. För förskolebarn kan det innebära att de får ta del av konst om de råkar ha initierade och intresserade lärare som anser att konsten är en del av de bilder och olika medier som barnen ska utveckla intresse för enligt läroplanen (Skolverket, 2016). Bendroth Karlsson (2014, s. 55) menar att vi inte ska fråga oss *om* barn förstår konst utan *hur* de förstår konst och vad som skapas i mötet med den, ”vilken mening skapas och vilken kunskap konstrueras vid olika konstmöten och i konstsamtal med andra barn och pedagoger?” Barnen i artikeln möter och samspelar med den offentliga konsten, den vi äger tillsammans. Den hänger inte ovanför någons soffa eller på någons kontor, den är en del av vår vardag på öppna platser vi gemensamt frekventerar. Dewey (2005) menade att konsten i interaktion med betraktaren blir något annat än bara ett objekt, det blir en estetisk upplevelse och en erfarenhet vilket Savva & Trimis (2005) såg i sin undersökning. Både de cypriotiska och de svenska barnens samtal, interaktioner, tolkningar och berättelser av sina upplevelser är det essentiella och det som fokuseras i båda undersökningarna. De svenska barnens erfarenheter har bland annat gett dem ”skulpturögon”, nya berättelser och ett intresse för konst som kanske kan göra att de som vuxna vågar möta konsten och tolka den utan förutfattade meningar om konstens betydelse.

Hur kan delaktighet och inflytande ge barnen möjlighet att ställa krav på den konst vi gemensamt förvaltar?

De fyraåringar jag tidigare berättat om besökte vid några tillfällen sitt länsmuseum för att se på och samtala om konst. En av målningarna, en liten naivistiskt målad bild av kung Gustaf V jagandes älg, blev deras speciella favorit. Vi fotograferade målningarna de ville ta med sig tillbaka till förskolan för att

se på och arbeta med i ateljén eftersom museets konstsalor skulle vara stängda för omhängning i flera månader under terminen. När vi äntligen kunde åka till museet igen var alla bilder omflyttade, några var borttagna och nya hade tillkommit. Den lilla målningen med kungen och älgen fanns inte kvar i salarna, barnen letade och letade. De blev upprörda och jag föreslog att de skulle fråga receptionisten var målningen fanns. Det gjorde de men hon visste ingenting om omhängningen. Hon valde då att ringa efter intendenten som varit med och hängt om i salarna. Intendenten kom, mötte barnens upprördhet med respekt och svarade på deras frågor. Det blev ett bra samtal som slutade med att intendenten tackade barnen för deras engagemang och sa att hon var glad för deras starka intresse för museets konst. Jag har tidigare i texten påstått att konsten tillhör alla medborgare, barn såväl som vuxna, vilket också Bendroth Karlsson (2014, s. 49) uttrycker i sitt antologikapitel om konst för och med barn genom att framhålla att ”i en demokratisk kultur har barn rätt att ta del av kulturlivet, och som lärare ingår det i det pedagogiska uppdraget att ge barn möjlighet att möta konst och konstnärliga uttryck av olika slag”. I mötet med konsten på museet uppstod en förkärlek hos barnen för den lilla målningen på kungen och älgen (Dewey, 2005; Paulsen, 1996). Barnen hade sett fram emot att återse den men den var borttagen av intendenten som i sin profession har makten över vad som ska synas på museet, att hänga konsten är en del av hennes arbete. När barnen gjorde anspråk på att få veta vad som hänt gav hon barnen möjlighet att få visa sitt missnöje med omhängningen genom att aktivt lyssna på deras klagomål, men hon gav dem också relevanta svar på deras frågor. Hon använde sin expertis när hon förklarade museets behov av förnyelse emellanåt (Foucault, 2008). Vi lärare gav barnen möjlighet att ställa sin fråga till receptionisten själva och receptionisten valde att ringa efter intendenten när hon inte kunde svara på deras fråga. Barnen mötte ett demokratiskt förhållningssätt där ingen av de inblandade vuxna behandlade dem som okunniga barn, utan som medborgare i samhället som krävde att få veta vad som hänt med Gustaf V och älgen (Karlsson, 2014; Svenning, 2011). De tog makten över situationen och fick genom inflytande och delaktighet svar på sina frågor. Utifrån detta exempel kan deras vuxenperspektiv främjas då de vuxna är medaktörer och medskapare av det demokratiska perspektivet (Arnér, 2009; Svenning, 2011). Dessutom hade vi lyckligtvis fotograferat målningen så vi kunde betrakta den och fortsätta samtalet om den på förskolan.

Litteratur

- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: en fråga om demokrati*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2009). *Etnografiska observationer*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Askland, L. & Sataoen, S.O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola: estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. (1. uppl.) Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Bendroth Karlsson, M. (2014). Konst för och med barn. I: M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (red.), *Bild, konst och medier för yngre barn* (s. 49–67). Lund: Studentlitteratur.
- Bodland, K. (red.) (1997). *Människan konsten och kunskapen: en dokumentation för symposiet "Människan konsten och kunskapen" den 15 maj 1997*. Karlstad: Högskolan i Karlstad.

- Bruner, J. (2009) Culture, mind and education. I K. Illeris (Red.) *Contemporary theories of learning: learning theorists ... in their own words*. (s. 159–168) New York: Routledge.
- Burman, A. (red.) (2014). *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Chalmers, A.F. (2003). *Vad är vetenskap egentligen*. (3., omarb. uppl.) Nora: Nya Doxa.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. (Perigree trade paperback ed.) New York: Penguin books.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.
- Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan: (homo ludens)*. (2. utg.) Stockholm: Natur och kultur.
- Johansson, B. (2000). *Kom och ät! Jag ska bara dö först-: datorn i barns vardag*. Diss. Göteborg: Univ., 2000. Göteborg.
- Karlsson, R. (2014). *Demokrati i förskolan: fokus på barns samspel*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lillemyr, O.F. (2013). *Lek på allvar: en spännande utmaning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lindahl, M. (2002). *Vårda, vägleda, lära: effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lärarhögskolan i Stockholm Harvard Project Zero Reggio Children (2006). *Att göra lärande synligt: barns lärande - individuellt och i grupp*. Stockholm: HLS förlag.
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Paulsen, B. (1996). *Estetik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. (2., [rev. and updated] ed.) London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9780857025029>
- Savva, Andri & Trimis, Eli (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: the role of artistic experiences. *International Journal of Education & the Arts*, 6(13). Hämtad 2016-03-31 från: <http://www.ijea.org/v6n13/index.html>
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]) Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Svenning, B. (2011). *Vad berättas om mig: barns rättigheter och möjligheter till inflytande i förskolans dokumentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. (1. uppl.) Diss. Linköping: Linköpings universitet. <http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som-sfs-2003-460> 2016-05-26

Offentliga konstverk

Bild 1: Moore, H. (1976). *Tredelad vilande figur, draperad* (skulptur). Gävle. Fotograf: Yvonne Lindh

Bild 2: Grate, E. (1956). *Gudinna vid Hyperboreiskt hav* (skulptur). Gävle. Fotograf: Yvonne Lindh

Bild 3: Luterkort, E. (1955). *Panter på trädstam* (skulptur). Gävle. Fotograf: Yvonne Lindh

Bild 4: Beck, M. (1988). *Återföreningen* (skulptur). Gävle. Fotograf: Yvonne Lindh

Bild 5: Ahlborg, O. (1958). *Diana på jakt* (skulptur). Gävle. Fotograf: Yvonne Lindh

Bild 6: Salander, J. (1999/2007). *Ruin* (skulptur). Gävle. Fotograf: Yvonne Lindh