

nordiska akvarellmuseet



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

KONSTNÄRLIGT
SEENDE & *vad barn kan
lära på museum*

CECILIA WALLERSTEDT,
ANNA BERGLUND &
NIKLAS PRAMLING (red)

KONSTNÄRLIGT SEENDE OCH VAD BARN KAN LÄRA PÅ MUSEUM

INNEHÅLL

INLEDNING Niklas Pramling & Cecilia Wallerstedt.....	4
ATT INSPIRERA BARN TILL KONSTNÄRLIGT SEENDE Eva Ahlskog Björkman.....	13
IKAROS FALL – ETT EXEMPEL Gert Z Nordström.....	27
ROM FOR ESTETISK LÆRING FOR DE YNGSTE PÅ MUSEUM Tona Gulpinar & Leif Hernes.....	35
VISUELL KULTUR FÖR, MED OCH AV BARN Tarja Karlsson Häikiö.....	51
ATT SE MED FLERA SINNEN OCH FANTASI Marie Bendroth Karlsson.....	71
"DET ÄR GRÅ SOM EN SILL" Pernilla Lagerlöf, Niklas Pramling, Cecilia Wallerstedt & IngridPramling Samuelsson.....	85
EN DAG BÖJAR DET REGNA Fredric Gunve.....	101
DET MEKANISKA ÖGAT Jonte Nynäs.....	115
EPILOG Cecilia Wallerstedt & Niklas Pramling.....	124

INLEDNING

Denna bok handlar om seende och lärande, två företeelser med en inbördes relation. Finns det sätt att se som utmärker sig i att vara konstnärliga? Vad för sorts aktiviteter skapar förutsättningar, i form av utmaningar och stöd, för barn att lära sig i den speciella miljö som konstmuseet utgör? Dessa frågor diskuteras i denna bok utifrån analyser av barns möten med konstmuseer och konsthallar, utifrån välkända konstverk och genom egna konstnärliga projekt. Författarna skriver från olika horisonter: som konstpedagoger, som konstnärer, som lärarutbildare och som forskare. Tillsammans ger dessa kapitel en mångfacetterad bild av konstnärligt seende och lärande.

LÄRANDE OCH DESS METAFORIK

Seende tas ofta för givet, som om fungerande ögon vore nog för att se. Men också seende kan utvecklas; vi kan lära oss se nya företeelser och bekanta företeelser på nya sätt och från nya perspektiv. Seende är dock inte bara något att utveckla, till exempel genom att delta i en konstnärlig verksamhet, seende är också en av de klassiska metaforerna för kunskap. Vi har många uttryck i vårt språk som vittnar om detta: "jag ser vad du menar", "så ser inte jag det", "att komma till insikt", "vi har olika perspektiv", "att inspektera", "vikten av att reflektera", "forskningen ger en bild av" och många andra (för en historisk exposé över denna kunskapssyn, se Rorty, 1979). Också i detta kapitel och i bokens övriga kapitel förekommer sådan metaforik. Kunskap och relaterade företeelser såsom utveckling och lärande finns inte som någon sorts objekt, vi behöver därför konstituera dessa språkligt för att tala om och studera dem. För detta använder vi metaforer (Säljö, 2015).

Lärande kan metaforiskt framställas som att komma till insikt (en seendemetafor), men det finns också andra metaforer för lärande, till exempel förändrat deltagande (Lave & Wenger, 1991) eller appropriering av kulturella redskap och praktiker (Wertsch, 1998), vilka båda är tydligt orienterade mot vad människor gör. Dessa metaforer konstituerar vad lärande kan innebära på sätt som öppnar för en viss sorts frågor. Om man ser lärande som förändrat deltagande kan man till exempel fråga hur det går till när man förändrar sitt deltagande i en praktik (t.ex. när man är ny inom ett visst yrke), vilka sorts processer sker i dessa praktiker som inkluderar och utesluter individer från gemensamma aktiviteter och de kunskaper dessa rymmer? Om man istället utgår från lärande som appropriering – det vill säga det aktiva övertagandet av – kulturella redskap och praktiker, kan man fråga vilka de redskap och praktiker är som de kunniga inom ett kunskapsfält behärskar och som novisen har att erövr.

Redskap förstås här både som intellektuella och fysiska redskap. De metaforer för lärande vi diskuterar här är just exempel på intellektuella redskap, det vill säga redskap med vilka vi kan kommunicera, och tänka, inom och om en pedagogisk praktik. De två senare metaforerna för lärande, förändrat deltagande respektive appropriering av kulturella redskap, ryms inom samma övergripande kunskapstradition, som brukar benämnas ett sociokulturellt eller ett kulturhistoriskt perspektiv (Vygotsky, 1997). Det finns således vissa kontaktytor mellan dessa sätt att metaforiskt begreppsliggöra lärande. Man kan följaktligen resonera på följande vis: genom att delta – först som en marginell deltagare, som i huvudsak lyssnar och observerar (ser) hur en praktik går till – blir individen alltmer bekant med och börjar ta över (appropriera) denna praktik och dess kulturella redskap. Dessa redskap kommer så att informera – vad man teoretiskt talat benämner semiotiskt mediera (Wertsch, 2007) – hur vi ser varseblir (t.ex. ser) vår värld och oss själva.

Deltagande i, för individen, nya kulturella praktiker och därigenom en gradvis ökad bekantskap med de redskap som där används, möjliggör för oss att se något på nya sätt. Det finns dock ett intressant spänningsförhållande i denna lärandeprocess; att tillägna sig nya kulturella redskap (till exempel kategorier och distinktioner, berättelser, metaforer, gester) möjliggör nytt seende, men gör det samtidigt svårt för oss att sen bortse från dessa sätt att se. En spänning uppstår således mellan befrämjande och begränsande aspekter av seende; erövrade sätt att se kan komma att te sig naturliga och självklara, omöjliga att bortse ifrån. Härvidlag har inte minst konsten, men också övrig utbildning, ett uppdrag att främmandegöra det invanda och bekanta, och visa hur företeelser inte behöver vara som man tror, som de ter sig (jfr Pramling, Kulsti & Pramling Samuelsson, i tryck; se också Nordström, denna volym, om begreppet Ver-fremdungseffekt som ofta tillskrivs Brecht).

Hur man lär sig se på företeelser på nya sätt då man blir deltagare i en ny kulturell praktik illustrerades kraftfullt av Luria i en tidig studie; studien genomfördes på 1920- och 1930-talet men publicerades först på mitten av 1970-talet. Där visar han hur möjligheten att få gå i skolan, en ny institution med specifika praktiker, inte bara innebär att lära sig mer utan mer fundamentalt om att utvecklas som individ; att lära sig se på, kategorisera och distingera företeelser på nya sätt. Även grundläggande psykologiska processer såsom att varsebli, inferera och så vidare kan förändras genom deltagande i en ny praktik.

Vi har här kort skisserat ett teoretiskt ramverk för att förstå och tala om lärande. Om vi inom detta ramverk beskriver vad denna bok syftar till behöver vi först ringa in

vilken praktik som intresserar oss. I vid mening är det samhällets kulturella liv. Mer specifikt är det konstmuseets praktiker där de mest framträdande kanske är konstvisningar och öppna verkstäder. Vi vet att deltagande i nya praktiker helt fundamentalt kan innebära att individer utvecklas – men hur? Varje praktik har sina redskap, där individen när hon tar över och gör de till sina, kan se världen på nya sätt – men vilka är konstpraktikens egna redskap och hur kan barn få tillgång till dessa? Detta är centrala frågor för att förstå och kunna utveckla institutioner som museer, förskola och skola, inrättningar med ett pedagogiskt uppdrag. Vad innebär ett konstnärligt seende och vad kan barn lära på museum?

Lurias (1976) studie utgör en viktig utgångspunkt för den iscensatta diskussion som lett till, men inte avslutas med, bidragen i härvarande bok om konstnärligt seende och lärande på konstmuseum. Därmed inte sagt att alla författare i denna bok delar den kunskapstradition som Luria tillsammans med Vygotskij initierade. Tvärtom, värdet av olika perspektiv är något av ett avsett metabidrag med denna bok, liksom att erfarenheter av såväl konstnärlig praktik som pedagogisk forskning får mötas. Frågorna som adresseras kan ses som lika angelägna oavsett utgångspunkt i konstnärlig praktik eller pedagogisk forskning.

FRÅN MUSIKALISKT LYSSNANDE TILL KONSTNÄRLIGT SEENDE

Låt oss kort nämna något om upprinnelsen till denna bok. Vi har i mer än tio år ägnat oss åt en närliggande fråga, nämligen vad musikaliskt lyssnande innebär (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2009; Wallerstedt, Pramling & Säljö, 2014). Lyssning är jämte seende en perceptuell förmåga. Precis som seendet är lyssnandet något som bygger på att våra sinnen fungerar, men det är också en kulturell förmåga som kan tränas och utvecklas. En viktig text för kunskapsutveckling inom detta forskningsfält är Goodwins (1994) artikel "Professional Vision". Han har studerat olika yrkesgrupper och hur deras kunnande tar sig uttryck. Arkeologer exempelvis, visar sig vara experter på jord. Jord är brun, kanske novisen uppfattar, men arkeologstudenterna Goodwin följt kan urskilja dussintals nyanser av jordens färg, kategoriserade på olika sätt. Vidare har de sätt att peka på vilka delar eller aspekter av jorden som bör hamna i förgrunden, och vad som kan bli bakgrund. Ett sätt kan exempelvis vara att rita en cirkel i jorden kring ett avgörande område. De skapar också

olika typer av representationer över jordens skiftningar, dels i form av text, men även genom fotografier, diagram, kartor och så vidare. Arkeologerna samarbetar i sina utgrävningar och delar ett speciellt språk för detta, med sina särskilda tecken, begrepp och kategorier. Det finns ett seende som är specifikt för denna yrkesgrupp, och att utbilda sig till arkeolog handlar om att ta över detta språk och utveckla det specifika sättet att erfara jord. Det är viktigt att se detta seende i sitt hela sammanhang; Goodwin skriver om arkeologstudenten och jorden: "The dirt in front of her was a locus for embodied practice, not an object of contemplation" (s. 627). Hon såg inte bara, hon grävde, mätte, pratade om och ritade av jorden, och på det viset blev hon skickligare på att se på jord.

I en studie analyserade vi 27 intervjuer där en vuxen och ett barn tillsammans lyssnade på musik (Wallerstedt, 2010; Wallerstedt, et al., 2014). De trummade till musiken, klappade, pratade och lyssnade. Ett speciellt fokus i intervjuerna var att urskilja taktarten i musiken. Genom samtalen kunde vi följa pågående läroprocesser där barnen först inte hörde någon skillnad alls på musik i tvåtakt eller tretakt (jfr hur novisen inte urskiljer färgnyanser i jorden). När intervjuaren riktade uppmärksamheten mot rytminstrumenten i musiken genom att exempelvis följa maracasen med en gest i luften (jfr hur arkeologen ritade en cirkel i jorden runt det intressanta partiet) började flera barn lägga märke till att det var något som skiljde sig åt. De förklarade först trevande denna skillnad med begrepp som de lånade från andra områden, exempelvis att musiken lät lång eller kort. Några barn kom så att använda de specifikt musikaliska begreppen tvåtakt och tretakt för att höra och beskriva denna aspekt av musiken.

Detta är två exempel på kulturellt formad, tränad, domänspecifik perception. Här vill vi nu röra oss vidare mot konstens värld. Genom att förstå vari kunskap består kan vi också börja tala om hur vi kan stötta andra att utveckla denna kunskap. De som har ett väl utvecklat konstnärligt seende, vad är det de har? Kunskaper bärs upp inom yrken och praktiker, men också institutioner. Förskola och skola är två institutioner vi rört oss inom, men museerna har också ett pedagogiskt uppdrag och de uppbär både en syn på, och kunskap om konst. Hur kan de bidra till barns lärande i konst? Vad är det för seende som praktiseras på museer? Med dessa frågor för handen bjöd vi in några av Nordens konstnärer och forskare med intresse för barn och deras lärande, nyfikna på vad de hade att säga om konstnärligt seende och lärande på museer. I maj 2016 stod Nordiska Akvarellmuseet värd för symposiet där vårt samtal startade, och som nu fortsätter i denna antologi. Innan vi lämnar över ordet till bokens övriga författare skall vi redaktörer först kort introducera de följande kapitlen.

BOKENS KAPITEL

I sitt kapitel visar EVA AHLKOG-BJÖRKMAN i en diskussion av förskolebarns möten med konstmuseum hur ett vardagligt och måhända bekant föremål i form av till exempel grytlappar, då det förekommer i kontexten av ett konstverk, kan göra att barn kommer till insikt att också dessa objekt kan användas för skapande ändamål. Härigenom kan planteras en tanke (jfr utvecklingsmetaforik) att konst inte är något främmande, utan något som kan förankras i och förändra det invanda och bekanta. Härigenom skapas således möjligheter för en sorts metalärande om konst och skapande. Barnet ges möjlighet att se hur han eller hon kan bli deltagare i den sorts aktivitet vi kallar konst; konst är inte bara till för konstnärer, konst är inte heller bara det målade eller särskilda.

Konstnären och konstpedagogen GERT Z. NORDSTRÖM utgår i sitt kapitel från ett känt konstverk: *Ikaros fall* (1558) av Pieter Bruegel den äldre. I sin text iscensätter Nordström ett konstpedagogiskt samtal i form av en narrativ ram som öppnar upp för nya frågor till, och därmed sätt att se, konstverket ifråga (och konst mer allmänt). Han lyfter härvidlag en rad principiella frågor, inklusive frågan om konst som något lättillgängligt och/eller som något problematiskt som behöver bearbetas. I termer av vad han refererar till som positiv förvirring, resonerar han:

Genom att han [konstnären] gör oss rådvilla om hur vi ska tolka hans visuella berättelse manar han oss att så långt det är möjligt tänka ut rimliga svar själva. Inget svar behöver heller vara det rätta men genom samtal och analyser kan vi utveckla vår kunskap. Att våga vara öppen kan också vara exempel på konstnärligt seende.

Ett sätt att tala om detta är att säga att frågan och undersökningen/tänkandet är viktigare än svaret (jfr utbildningsfilosofen John Dewey [1938/2008] som betonade vikten av att försätta den lärande i en process av vad han kallar inquiry [ungefär undersökande, utforskande]). Inte heller ett konstverk som hänger på konstmuseets vägg är färdigt; det omskapas ständigt i mötet med betraktare och genererar så ny upplevelse, mening och erfarenhet. Konstverk kan också rekontextualiseras genom senare konstverk, jämför till exempel Homeros *Odysséen* från ca år 700 före vår tideräkning i det retrospektiva ljuset av James Joyces *Ulysses* från 1922 och Eyvind Johnssons *Strändernas svall* från 1946, för att ta ett exempel från en annan konstnärlig tradition, litteraturens fält. Ett delvis parallellt resonemang för TONA GULPINAR och LEIF HERNES, i sitt kapitel i denna volym, med exemplet skulptur som något föränderligt:

en skulptur i seg selv ikke er uforanderlig. At den endrer karakter også i forhold til hvordan du forholder deg til den, om du ser, om du berører, om du går rundt den, om du klatrer i den, som barn gjerne gjør dersom de får anledning.

De senere skriver også i sitt kapitel om vikten av å skape forventninger, något som tar oss bortom här och nu. Att skapa forventningar kan till exempel ske genom att etablera en narrativ ram, inom och från vilken barn tillsammans med eventuellt andra deltagare såsom förskollärare, lärare eller konstpedagoger kan fantisera och leka vidare (jfr Lindqvist, 2003; Pramling et al., i tryck). Gulpinar och Hernes betonar här till vikten av hur "vi som voksne samler med barn i en improvisert performance". För att göra barn till deltagare i konstnärliga världar kan de vuxna behöva medverka som mer erfarna deltagare.

Den narrativa ramen blir framträdande också i TARJA KARLSSON HÄIKIÖS kapitel där vi får följa en barngrupp genom deras möte med samtidskonst på en konsthall. Berättelsen börjar på förskolan och anknyter till en fiktiv person, björnen Paddington, och denna karaktär blir viktig både på vägen till och genom utställningen. Hon lyfter även det institutionella perspektivet och vikten av samspel mellan förskola och konsthall utifrån politiskt fastställda förtecken. I kapitlet framträder hur kultur kan möjliggöra deltagande, i exempelvis samtal om samhällsrelevanta frågor, men också vikten av att skapa möjligheter för deltagande i kulturella praktiker. Där är kulturpolitiska ställningstaganden av fundamental vikt.

MARIE BENDROTH KARLSSON ger också inblickar i barns konstmöten och exempel på de frågor dessa kan väcka. I studier av barn som ser på konst framträder tydligt hur detta är en multisensorisk aktivitet, till exempel vad som framträder genom att i skulpturer och bilder genom att kroppsligt gestalta. Bendroth Karlssons kapitel har tydliga didaktiskt möjliga tillämpningar. Hon reser vikten av att lärare etablerar en konstsyn och beskriver vad det kan innebära, liksom engagerar sig i samtal med barn där fantasifulla, möjliga och omöjliga tolkningar kan ta form. Gemensamt för flera kapitel är vikten av bildsamtal, där barn och vuxna gemensamt bearbetar sina intryck.

I kapitlet skrivet av PERNILLA LAGERLÖF, CECILIA WALLERSTEDT, NIKLAS PRAMLING och INGRID PRAMLING SAMUELSSON analyseras de praktiker i vilka barn deltar i på konstmuseet. De visar hur barn genom att delta i dessa tolkande och skapande praktiker kommer att engageras i att tala om och gestalta hur något kommuniceras i bild. De visar och diskuterar också hur vad som också

är en vanlig förskoleaktivitet – att blanda färger – kan förstås som grundläggande för skapande verksamhet, då man ser på aktiviteten i termer av van Oers (2014) karaktäristik av lek som friheten att utforska och gå i oväntade riktningar, snarare än friheten från andras medverkan.

FREDRI C GUNVE utgår från ett eget konstprojekt, *REGN*, som följer metoden performing exploration. Denna metod innebär likt leken att iscensätta något för att igenom det utforska scenarier och genom detta göra nya erfarenheter. Här framträder en ytterligare betydelse av seende som snarast berör att se det som ännu inte finns att se – att föreställa sig – att förutse.

Ett konstnärligt förhållningsätt är inte bara att se, det är också att kunna ta och göra gestalt, materialisera något som sedan kan ses och upplevas av många, på många olika sätt. Seendet är en kraft och ett förhållningsätt där olika relationer och iscensättningar sätts upp i gemensam samverkan – en vision – ett seende med en blick som riktas framåt i tid, och ser det som kommer eller kan bli.

Inledningsvis i detta kapitel refererades Luria (1976) och den tidiga forskningen om hur vår perception är kulturellt formad. Luria skriver också om fantasi (imagination), vilket har beröringspunkter med den form av seende som Gunve beskriver. Även fantasi, visade Luria, utvecklas genom deltagande i kulturella praktiker. Hans sätt att undersöka förmågan till fantasi är intressant. Han bad försökspersonerna att fritt formulera frågor: "ställ tre frågor till mig som du vill ha besvarade". De personer som saknade utbildning och aldrig hade rest till främmande platser svarade typiskt att de inte hade några frågor, de kom inte på något de ville veta.

ASK ME SOME QUESTIONS. WHAT INTERESTS YOU?

I don't know what to ask.

WELL, FOR EXAMPLE, WE COME FROM ANOTHER PLACE,
FROM OTHER CITIES. ASK ME ABOUT OTHER CITIES. WHAT
INTERESTS YOU?

I like the place where I live best, and other cities don't interest me at all.

AREN'T YOU INTERESTED IN WHAT PEOPLE DO THERE?

I haven't seen what people do in other cities, so how can I ask?

(Luria, 1976, s. 138)

Ju mer erfarenhet deltagarna i studien hade, ju oftare förekom det att de kunde komma på frågor, antingen med viss ledning eller utan. Kan museet bidra till att väcka nya frågor hos barn; att utveckla deras fantasi och förmåga att föreställa sig hur något är eller skulle kunna vara? Metoden som projektet REGN är ett prov på exemplifierar hur konsten kan vara ett sätt att gå in i det föreställda och engagera sig i vad författarna kallar "tänkom".

JONTE NYNÄS, avslutningsvis, visar på seendets kulturella formning genom en historisk tillbakablick – före och efter kamerans intåg. Han skriver också om de speciella förutsättningar som råder för seende och lärande på museum. Då förskola och skola är arenor där långa sekvenser av samspel är möjliga är konstpedagogens möten med barn på museer istället oftast begränsade till ett par timmar. Nynäs beskriver hur denna utmaning hanteras på Nordiska Akvarellmuseet i konceptet Visning och Verkstad som etablerats som en dominerande arbetsform. Han mejslar fram tre begrepp han funnit centrala i detta arbete: omsorg, motstånd och handling.

Sammantaget kan bokens bidrag ses i termer av mångröstadhet, ett samtal präglat av flera röster. Tanken med bokens bidrag har inte varit att söka konsensus – eller samsyn för att återvända till vår inledande diskussion om seendemetaforik – utan att låta en pluralitet av röster få komma till tals. Relationen mellan kapitlen är komplex; här ryms delvis överlapp, delvis motsägelser såväl som olika kunskapstraditioner och intressen. Speciellt skillnader mellan kapitlen är viktiga att uppmärksamma (synliggöra) då de kan förstås som brytpunkter mellan olika perspektiv och kunskapsanspråk. Där står något på spel. Detta iscensättande av skillnad, att låta det bekanta bli obekant, är också något konsten ofta förmår generera hos betraktaren.

NIKLAS PRAMLING & CECILIA WALLERSTEDT

REFERENSER

- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American anthropologist*, 96(3), 606-633
- Dewey, J. (2008). Logic: The theory of inquiry. In Jo Ann Boydston (Red.), *The later works of John Dewey, 1925-1953: Volume 12: 1938*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lindqvist, G. (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 69-78.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (Övers. M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- van Oers, B. (2014). Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (s. 56-66). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children aged 2-8 years old. *International journal of early years education*, 17(2), 119-135.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Säljö, R. (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 4: The history of the development of higher mental functions* (M. J. Hall, Övers., R. W. Rieber, Red.). New York, NY: Plenum Press.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. Doktorsavhandling, Göteborg: ArtMonitor.
- Wallerstedt, C., Pramling, N., & Säljö, R. (2014). Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music*, 42(3), 366-385.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178-192). New York, NY: Cambridge University Press.

EVA AHLSKOG BJÖRKMAN



Eva Ahlskog-Björkman är akademilektor i de estetiska ämnenas didaktik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa Finland.

Hon arbetar som lärarutbildare och forskare och hennes forskningsområde är estetik och lärande speciellt inriktat mot barns skapande i bild och slöjd i förskola och de lägre årsklasserna i den grundläggande utbildningen samt professionsutveckling inom detta område.

ATT INSPIRERA BARN TILL KONSTNÄRLIGT SEENDE

De var på konstutställningen som hette från Morotsland till Apelsinsol kanske ... Med barnen också, där var de där grytlapparna, det var helt ljuvligt och de var som så fascinerade av det där barnen, så efter det så de skapade hur mycket som helst här sen då, för det var så roligt att tänk att man kunde skapa allting och sockor. Det där var att *få upp ögonen* för det här, vi prata om det här i förra veckan å det var i fjol som vi var på den.

Det inledande citatet¹ är hämtat från en förskollärares uttalande om förskolebarns möte med en konstutställning. Den utställning som förskolläraren hänvisar till är *Apelsinsol – Morotsland* av konstnären Anu Tuominen. Utställningen visades i Norra Österbotten i Finland, våren 2013. Anu Tuominens konstverk är sammanställda av olika bruksföremål. De kan exempelvis vara vykort, pennor eller garn och andra föremål hittade på loppmarknader. Dessa bruksföremål ordnas, sorteras, staplas eller radas efter färg och form i oväntade kombinationer. Anu Tuominens konst har visats på många museer runt om i Norden och bland annat våren 2012 hade hon en utställning på Nordiska akvarellmuseet med namnet *Write Red in Blue*. Förskollärares uttalande kan tolkas som att barn behöver få hjälp med att utveckla det konstnärliga seendet. Det barnet såg i exemplet var att grytlappar kunde användas för skapande ändamål genom att sorteras i olika färger. Förskolläraren fortsätter resonera:

De ville också skapa saker då, men att de hade ju inte grytlappar² och sockor utan då hade vi de här tapetböckerna och filttyg och sånt som är ganska lätt material att klippa i och då klippte de och laga, de laga soluppgång och sol nedgång å de va allt möjligt som de hade sett där eller uppfattat där. *För hon var ju så duktig på att berätta va som*, de skulle kanske inte ha sett att vad grytlapparna föreställde eller vad de här andra... Men eftersom de fick be skrivning på vad konstnären kunde ha menat då hon gjort dem så va de, så då tog de med sig hem.

När barnen återvände till förskolan fick de möjlighet att skapa egna konstverk med inspiration från konstutställningen. Enligt Vygotskij (1995) bearbetar barn kreativt upplevda intryck i sin lek. Barnen på förskolan kombinerar sina upplevelser och skapar med hjälp av fantasi en ny verklighet. Underlaget för det fantasifulla skapandet hos barn är således bland annat uppbyggt av sådana element som de fick erfarenhet av på konstutställningen (jfr Vygotskij, 1995).

1. Samtliga citat i detta kapitel är hämtade ur ett datamaterial som samlades in för en ännu inte publicerad studie om förskollärares resonemang om pedagogiska mål i ett integrerat arbetssätt i förskolan (Björklund, C. & Ahlskog-Björkman, E.). De integrerade ämnena i studien är matematik och skapande aktiviteter.

2. I citaten är det finlandssvenska ordet pannlapp utbytt mot benämningen grytlapp eftersom det ordet används i Sverige.

Eftersom fokus för det här kapitlet är att diskutera vad konstnärligt seende innebär, är det intressant att notera att förskolläraren i det inledande citatet talar om att barn "får upp ögonen" för något i ett konstverk. I det andra citatet framkommer det tydligt att förskolläraren betraktar konstpedagogens roll som betydelsefull för att öppna ögonen hos barnen. Syftet med detta kapitel är att diskutera konstnärligt seende och på vilket sätt vuxna, som i exemplen ovan förskolläraren och konstpedagogen, kan främja ett konstnärligt seende hos barn. Diskussionen leder även fram till ett resonemang om vad barn kan lära på museer. I kapitlet diskuteras främst det konstnärliga seendet utifrån förskolebarns möte med konst på museer.

DEN ESTETISKA UPPLEVELSEN OCH ERFARENHETEN

Det som först blir påtagligt utifrån rubriken "Att inspirera barn till konstnärligt seende" är att förklara vad konstnärligt seende innebär. Ett sätt att förklara detta är att utgå från ett estetiskt perspektiv. Seendet kopplas naturligt till våra sinnen och kan enkelt kopplas ihop med begreppet "estetik", eftersom estetik betyder det sinnliga, det förnimbara (jfr Dahlbeck & Persson, 2010). Estetikbegreppet, som härstammar från grekiskans *aisthetiko's*, lyftes fram vid mitten av 1700-talet i och med att Baumgarten skapade vetenskapen om sinneskunskapen som baserar sig just på estetik. Baumgarten ansåg att människan har en själslig förmåga som grundar sig på sinneskunskapen. Denna mänskliga förmåga handlar om att kunna kombinera en mängd sinnesintryck till en helhet, både vad gäller ord eller bilder (Bale, 2010). Estetikbegreppet har idag en mångfald betydelser. Bland annat kallar vi ämnen av praktisk karaktär i utbildningssystemet för de estetiska ämnena. Begreppet hänvisar också till något sinnligt eller vackert, och vi talar om något estetiskt njutbart. Ordet "estetik" används som disciplinsbenämning när vi talar om konstfilosofi, men begreppet kan också kopplas ihop med konstbaserade ämnen som film, litteratur, musik och teater (Bale, 2010).

Den upplevelse vi kan få då vi betraktar ett konstverk kan jämföras med den estetiska upplevelsen som Hohn (2012) beskriver den, nämligen som ett sätt att hålla samman världen, något som gör att världen blir meningsfull för oss. Då upplevelsen blir meningsfull leder den till att vi erfar tiden som en sammanhängande ström där dåtid,

nutid och framtid är sammanknutna. På så sätt menar Hohr att upplevelsen skapar ett slags rum av kontinuitet, eftersom det ställe vi befinner oss på knyts samman med platser vi känner till sedan tidigare. Hohr (2012) hävdar dessutom att upplevelsen är grunden för vår identitet. Med detta avser han att vi förmår vara identiska med oss själva trots att vi förändras. Upplevelsen bidrar således till att vi formar vår identitet i relation till en grupp och genom att tillhöra något. Samtidigt menar Hohr att upplevelsen ger oss den moraliska grund som gör det meningsfullt att leva. Den här förmågan till upplevelse är inte någon självklarhet utan något som vi behöver tillägna oss och utveckla. (Hohr, 2012.)

Den konstnärliga upplevelsen behöver alltså tränas upp enligt Hohr (2012). Som exempel nämner han att människan behöver träna örat för att kunna uppleva musik, och för att uppleva natur, kläder, bilder och arkitektur behöver vi träna ögat. Han betonar vidare att "den estetiska aktiviteten är själva mediet för upplevelsen av världen" och stöder sig vidare på Johann Friedrich Herbart (1776–1841), som hävdar "att den estetiska uppfostran är pedagogikens 'huvudsyfte'. Att hjälpa barn att uppleva världen är med andra ord minst lika viktigt som att hjälpa dem förstå den" (s. 240-241, min kursivering).

En estetisk upplevelse kan beskrivas på olika sätt enligt Løvlie (1990; se också Stensmo, 1994). Løvlie förankrar de olika estetiska upplevelserna i tre olika teorier som han benämner den *mimesiska*, den *expressiva* och den *transformativa* teorin. Inom den mimesiska teorin, som enligt Stensmo (1994) är en klassisk teori härstammande från Aristoteles Poetik uppfattas konst som hantverk genom att själva avbildandet är i fokus. I den expressiva teorin, som har sin grund i den romantiska filosofin och återfinns hos Rousseau och Fröbel, är utgångspunkten däremot leken och det konstnärliga uttrycket (jfr Stensmo, 1994). Det som uttrycks i konsten handlar här om konstnärens drömmar och fantasier, med andra ord något som kommer inifrån (Løvlie, 1990). Då dessa båda teorier kopplas ihop med barns bildskapande, kan man säga att detta bildskapande dels har att göra med deras egna upplevelser av att behärska en specifik konststart, dels deras egna fantasier och lekfullhet kring sina bilduttryck.

Enligt den transformativa teorin, däremot, handlar den estetiska upplevelsen om en interaktionsprocess mellan skapare, produkt och mottagare (Løvlie, 1990, Karlsson Häikiö, 2015). De inre processerna hos konstnären kommer enligt detta sätt att se till uttryck i form av den produkt hon eller han skapar. Den estetiska upplevelsen blir här en kommunikativ process, eftersom mottagaren i detta perspektiv förstås som ett kritiskt subjekt som både kan känna igen sig själv och samtidigt ha distans

i sin förståelse av konstverket. Genom kommunikation skapar betraktaren sin egen förståelse av konstverket; i betraktandet sker med andra ord en transformation av konstverket (Løvlie, 1990; Stensmo, 1994). Østern (2006) har i en studie strävat efter att tillämpa Deweys transformativa estetiska teori, då hon utforskar hur studerande på en dramakurs bearbetar Edvard Munchs målningar. Den transformativa teorin blir här central då den beskriver det estetiska som något som blir till i interaktion mellan ett jag och något annat eller någon annan som exempelvis kan vara andra i gruppen, läraren, konstpedagogen, materialet eller uppgiften. Även Karlsson Häikiö (2015) påpekar att lärande uppstår i samspel och dialog mellan barnen sinsemellan, mellan barnen och de vuxna i ett bildarbete som utgår från ett medkonstruerande perspektiv i ett relationellt pedagogiskt sammanhang. Karlsson Häikiö (2015, s. 37) förklarar att det transformativa lärandet ligger nära begreppet "meningsskapande" genom de meningserbjudanden och handlingsutrymmen som erbjuds, eftersom teorin utgår från att "erfarenheten är självrealiserande och skapande till sin funktion".

Inom den mimetiska teorin är kunskapen kopplad till behärskandet av en konststart (jfr Karlsson Häikiö, 2015) medan den inom den expressiva teorin är kopplad till lek och fantasi och denna kunskap är betydelsefull för barns lärande (jfr Vygotskij, 1995). Enligt den transformativa teorin hör kunskapen ihop med lärande och denna kunskap bearbetas genom dialog. Østern (2006) förklarar detta lärande på följande sätt: "de studerande 'tar' in det som är främmande hos sig själva, hos andra, hos tematik och form. Att 'ta in' innebär att låta sig förändras i mötet."

De olika estetiska upplevelserna i relation till olika former av lärande kan utifrån resonemanget ovan konstateras utgöra en viktig grund för barns bearbetning av konstverk som visas på museer. Utgångspunkten för museibesöket är i sådana fall att inrikta barn mot något speciellt konstverk, bearbeta konstverket tillsammans med dem genom samtal och därefter låta dem själva skapa något i relation till konstverket, något som grundar sig på deras egna upplevelser och erfarenheter.

HUR SKA FÖRSKOLLÄRAREN GÅ TILL VÄGA FÖR ATT INSPIRERA BARN ATT UTVECKLA DET KONSTNÄRLIGA SEENDET?

Då förskolläraren tar med en barngrupp till ett konstmuseum, har kommunikationen betydelse för barnens förståelse av konstverken. Även den kontext inom vilken kommunikationen sker mellan konstnär, verk och mottagare har stor betydelse för upplevelsen av konstverket, betonar Bale (2009). Steinkjer (2012) lyfter även fram att kommunikationen är avgörande när det gäller småbarns förhållande till konst, varför den enligt honom behöver vara bekräftande. Steinkjer framhåller vidare att den bekräftande kommunikationen stödjer barns självutveckling. Vad hon studerat är barn under 3 år och deras möte med interaktiv konst. Den interaktiva konsten innebär att barnen fysiskt får känna på och ta del av den med hjälp av sina sinnen. De konstnärer som beskrivs i Steinkjers artikel har skapat sina verk i syfte att bland annat undersöka hur barn under 3 år använder konst medan den skapas i verkstaden och hur de använder färdiga konstverk under lek. Utgångspunkten för de nämnda konstnärerna har varit "att förhålla sig till världen med sina sinnen" med tanke på att väcka fler sinnen än enbart det visuella. I de exempel Steinkjer hänvisar till får de små barnen röra vid konstverken utan att de vuxna blandar sig i deras undersökande. Det är enligt Steinkjer viktigt att de vuxna enbart är närvarande och ger barnen tillräckligt med tid att undersöka konstverken. I Steinkjers exempel utgörs kontexten av en konstutställning som är specialarrangerad för småbarns interaktiva möte med konst. Under denna konstutställning är kommunikationen direkt bekräftande när det gäller barnens fysiska möte med konstverken. Av den anledningen kan Steinkjers exempel även appliceras på barns möte med interaktiv konst på museer. Däremot fungerar inte exemplen generellt, eftersom många utställningar inte är planerade för småbarns undersökande möten med konstverken.

På konstutställningar finns det oftast tillgängliga konstpedagoger som kan berätta något speciellt om de olika konstverken. Då en konstpedagog tar upp olika sidor av konstverket har det betydelse hur hon eller han verbalt kommunicerar med barnen, eftersom det får betydelse för deras förhållande till konstverket (jfr Steinkjer, 2012). Samtalen kring konstverken är således betydelsefulla, eftersom de gör det möjligt för barnen att kunna skapa mening kring dem. Enligt Bruner (1996) är den individuella meningen möjlig att kommunicera om, eftersom barn skapar mening för att förstå världen i ett kulturellt sammanhang. Här blir det betydelsefullt att skapa interaktions-

former där de känner sig accepterade och, som Dysthe (2001, s. 38) uttrycker det, "som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet, bl.a. genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som *kan* något och som någon som *kan betyda* något för andra". Förutom att interaktionsformen på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet är även det konstnärliga uttryck som konstpedagogen väljer att samtala om av vikt. Den kunskap som ligger i det utvalda konstuttrycket och som det kommuniceras om är alltid kopplad till något som är invävt i en historisk och kulturell kontext (jfr Bruner, 1996; Dysthe, 2001).

Utgångspunkten för att barn ska kunna ta till sig kunskap är motivation, som enligt Dysthe (2001) är utgångspunkten för lärande. Denna motivation kan konstpedagogen skapa genom situationer som stimulerar till ett aktivt deltagande. Det har således betydelse på vilket sätt konstpedagogen förmår motivera barnen till engagemang i konstverket och stimulera dem till att aktivt delta i samtalet kring det. Det är önskvärt att det barn som betraktar ett konstverk med den vuxnes hjälp kommer in i ett av de avgränsade och sammanhängande upplevelseområden som Schütz (2002) talar om. Enligt Schütz existerar nämligen förutom vardagsvärlden en mångfald olika världar som människan rör sig mellan. Som exempel på dessa världar, som alltid är en modifikation av vardagsvärlden, kan nämnas dröm- och fantasivärlden, teater- och konstvärlden, den vansinniges värld, barnets lekvärld, den religiösa världen och vetenskapens värld. Vardagsvärlden är den dominerande världen och därför behövs ett språng för att kunna lämna den. För att komma bort från vardagsvärlden behöver alltså ett barn som betraktar ett konstverk ta ett språng för att gå in i bildens värld (Schütz, 2002). Fantasivärlden kan i detta sammanhang också bidra till barnets olika tolkningar av bilden. Då barnet tolkar bilden utifrån sina erfarenheter kan det använda sin kombinatoriska förmåga och skapa något nytt (jfr Vygotskij, 2005). Detta möjliggörs genom att fantasin alltid är grundad på barnets verklighetsbaserade erfarenheter.

Kommunikation kring ett konstverk kan även ske på andra sätt än genom att direkt samtala kring det. I anslutning till konstutställningar, där konstpedagogen specifikt är inriktad på att fördjupa barns upplevelser av ett eller flera utvalda konstverk, ordnas det ofta verkstäder som barnen ges möjlighet att delta i. Genom dessa verkstäder får de hjälp med att bearbeta olika fenomen som de varseblivit vid besöket och sådant de introducerats för i kommunikationen med konstpedagogen och/eller andra aktörer. Citatet nedan visar på hur barnen efter besöket på Anu Tuominens konstutställning bearbetade intrycken senare på förskolan.

... det var de där tapetböckerna som de hade klippt små bitar å så ha de limma dem för så hade hon (Anu Tuominen) också gjort. Och det var ingenting då som jag hade sagt att de ska göra utan det var de där spontana då att de kom att det var så där roligt det där att se att man kan göra på så många olika sätt. Och då var det konst, då var de medvetna om att det här det är konst.

Då en individ skapar tecken och kommunicerar med hjälp av dem, uppstår meningsskapande och lärande, hävdar Kress (2003), utgående från ett socialemiotiskt perspektiv. Jag vill dock här förankra mitt tänkande också i den sociokulturella traditionen där både verbal och fysisk kommunikation är central. I det specifika kulturella sammanhang som just konstverken i en aktuell konstutställning representerar får barnen i verkstäder använda de språkliga eller intellektuella och fysiska redskap de har tillgång till (jfr Vygotskij, 1978). På motsvarande sätt hävdar Bruner i boken *The Culture of Education* att kulturen förser oss med det råmaterial eller den 'verktygslåda' med vars hjälp vi konstruerar vår värld och vår syn på oss själva och våra förmågor" (2002, s. 10). Även Dysthe (2001), som tidigare påpekats, för ett liknande resonemang om lärande i betydelsen av något som är invävt i en historisk och kulturell kontext. Sett från detta perspektiv existerar inte kunskapen i något vakuum.

Dysthe (2001) och Säljö (2005), som båda utgår från ett sociokulturellt perspektiv, poängterar att kommunikationen har stor betydelse för lärande. Begreppen "kommunikation" är tillsammans med "redskap" och "mediering" centrala begrepp inom den sociokulturella traditionen (Säljö, 2005; Vygotskij, 1978). För att förstå sin omvärld och den verklighet hon lever i använder människan språkliga eller fysiska redskap. Då hon inte står i omedelbar kontakt med sin omvärld, behöver således verkligheten medieras genom dessa redskap. Att kunna elaborera med olika teckenvärldar av både teoretisk och praktisk natur på ett meningsfullt sätt betonar Kress och Selander (2010, s. 32) är utgångspunkten för lärande. Lärande innebär då "en ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt" (Kress & Selander, 2010, s. 32). Tecken innehar på så sätt en central roll i länken mellan individen och kulturen enligt Selander och Rostvall (2008).

Den konstnär och/eller det barn som skapar något använder i sina konstverk olika tecken för att uttrycka ett budskap. Enligt Peirce (1965) hänvisar dessa tecken alltid till något som existerar i verkligheten. Dessutom sker valet av olika tecken inte godtyckligt utan den som uttrycker sig använder de mest lämpliga tecknen i sitt tal, i sin text eller sina bilder (Kress, 2003). Tecken är på det sättet centrala i detta sammanhang,

och de kan kopplas till semiotiken (jfr Kjørup, 2004). Vi använder oss av sådan kommunikation som har flera parallella semiotiska system där varje system är bärare av mening och därför talas det idag om att kommunikationen är multimodal (Selander & Rostvall, 2008). Vi tolkar de olika teckensystem som står till buds i ett socialt sammanhang och ger dem betydelser. Selander och Rostvall (2007) talar här om att vi som individer kombinerar de olika tecknen för att skapa vår förståelse av budskapet. Så sker en transformativ process, vilket är vanligt vid alla former av kommunikation. Det behövs alltså en tolkare av de olika teckensystemen. Vid ett museibesök tolkar barn konstverken dels genom att betrakta de olika tecken som finns i bilderna, dels genom att tolka den vuxne som talar om konstverken. Tolkningen sker även i de fall barnen själva får producera egna tecken i verkstäder (jfr Selander & Rostvall, 2008). I sådana fall där det ordnas verkstäder för barn ges det således möjligheter till fördjupande kommunikation.

I verkstäderna, oberoende av om de finns på konstmuseet eller senare på förskolan, får barnen bearbeta sina upplevelser genom att använda olika material. Anu Tuominens utställning visar också att det är möjligt att uttrycka sig genom att använda textila material. Detta är något barnen även kan få prova i de olika verkstäderna, vilket framkommer av citatet nedan:

... du kan uttrycka dig på olika sätt att det inte är alltid de där att måla med pensel eller att rita med penna att du kan uttrycka dig i olika material å på olika att man kan också genom att sy eller sticka nå sticka gör de ju inte de är ju lite för små för det många många konstverk är just stickade konstverk också.

Då barn kommunicerar något genom olika material, kan det beskrivas så att intrycken av något upplevt fenomen omvandlas till uttryck då barnen försöker visualisera upplevelserna på olika sätt (jfr Dahlbeck & Persson, 2010). Vi är då tillbaka inom estetikens område och estetiska uttrycksformer genom att dessa är kunskapsformer som barnen använder för att kommunicera med andra. Dahlbeck och Persson (2010) kopplar meningsskapandet till de estetiska uttrycken och menar att till detta hör ett kommunicerande och utforskande med hjälp av fantasi, känsla, förnuft, logik och estetiska uttryck. Genom dessa processer blir världen begriplig och eventuellt även magisk för barnen. Barnens egna skapade alster i anslutning till en konstutställning ger uttryck för hur de uppfattat något i konstverken och hur de förstår sin omvärld. Dahlbeck och Persson (2010) påpekar att skapandet på detta sätt också blir en möjlighet för dem att

förstå sig själva. Det som blir speciellt utifrån detta perspektiv är lärandet. Lärande är i sig ett förändrat tänkande och Sava (1995) menar att det lärande som sker genom en konstnärlig-estetisk läroprocess är strukturellt. Sava anser att det primära målet för en konstnärlig-estetisk verksamhet omfattar ett lärande som handlar om att öka individens medvetenhet och insikt i relation till jaget, andra människor, kulturen och naturen. De färdigheter eller psykiska funktioner som används då en individ processuellt behandlar den konstnärliga verksamheten är enligt Sava (1995, s. 61) att förnimma och leva sig in i sina egna känslor och konstens fenomen; att överväga och verbalisera sina egna erfarenheter, upplevelser och känslor; att lyssna och betrakta eller ta emot andras erfarenheter, tankar och konstnärliga prestationer.

De färdigheter Sava ytterligare nämner är "att begreppsdefiniera och förstå konstens symbol- och visionsspråk och att med konstnärlig-estetiska medel transformera egna sinneserfarenheter, upplevelser, visioner etc. till konstnärlig verksamhet och prestation". Sava uppfattar färdigheten att kunna tolka egna och andras erfarenheter och konstnärliga uttryck samt att ge dessa uttryck innebörd som ett betydelsefullt element. Hon har även inkluderat relationen mellan estetik och etik som en färdighet, utgående från att hon anser dessa ligga nära varandra. Då individen skapar ett djupandligt förhållande till sina erfarenheter, existerar enligt henne en estetisk-etisk dimension i de transformativa läroprocesserna. Det är denna utvecklade medvetenhet och ökade insikt som innebär en förmåga att ta etiskt ansvar för sig själv, andra, kulturen och naturen. På så sätt leder denna djupandliga verksamhet till att ge individen starka känslomässiga erfarenheter, vilka är meningsskapande (jfr Ahlskog-Björkman, 2007; Sava, 1995; Østern, 2006).

VAD KAN BARN LÄRA SIG PÅ MUSEUM?

Det som blir intressant utifrån det estetiska perspektiv jag ovan presenterat är hur barns lärande genom deras besök på konstutställningar kan förstås och hur konstpedagoger eller andra aktörer kan främja detta lärande.

Utgående från de citat som jag hänvisat till i detta kapitel kan man skönja att besöket på Anu Tuominens konstutställning har lagt sina spår hos barnen. Förskolläraren talar om att barnen ännu ett år efter utställningen minns sitt besök på museet. Förmodligen beror detta på att konstpedagogen kunde engagera barnen i sina berättelser om konstverken. Ett annat bidrag till att de minns konstutställningen är troligtvis även de

skapande aktiviteter som de fick vara med om tillbaka på förskolan. En konklusion av detta är att både konstpedagogen och förskolläraren gav barnen de förutsättningar som behövdes för att de skulle bli djupt inspirerade av museibesöket.

Förskolläraren har alltså en viktig roll när det gäller att låta barn bearbeta omvärlden genom konstnärliga uttrycksformer. I förskolans pedagogiska verksamhet kan förskolläraren kontinuerligt planera in skapande aktiviteter för att ge barnen möjligheter till estetiska upplevelser och erfarenheter. En förskollärare som dessutom har förståelse för vilket lärande som kan möjliggöras genom museibesök tar gärna barnen med på konstutställningar. Tillbaka på förskolan uppmuntras dessa barn till att fortsätta med att bearbeta sina intryck genom olika skapande aktiviteter.

Förskolläraren är den som initierar museibesöket, men då barnen väl kommer till konstutställningen tar en konstpedagog vanligtvis över. Grunden till lärande läggs då i den interaktionsprocess som sker mellan barnen, konstnären, konstverket och konstpedagogen, eftersom det inte räcker till att låta enbart barnen själva uppleva konstverket (jfr Løvlie, 1990; Sava, 1995; Østern, 2006). Enligt Høhr (2012) behöver barn hjälp både med att träna ögat och med den konstnärliga upplevelsen. Konstpedagogen bidrar följaktligen till att öppna barns ögon för ett konstverk genom att inledningsvis föra samtal kring det som konstverket ger uttryck för. I dessa samtal kan konstpedagogen, förutom att inspirera barnen till att verkligen betrakta konstverket, även stödja deras självutveckling genom en bekräftande kommunikation. Det är nämligen en trygg och bekräftande kommunikationsform som har betydelse för att barnen ska kunna utveckla sin identitet på ett positivt sätt. (Jfr Dysthe, 2001; Steinkjer, 2012.)

Konstverk kan utifrån ett sociokulturellt perspektiv ses som ett redskap som förmedlar något från omvärlden till betraktaren. Under besöket på Anu Tuominens konstutställning fick barnen bearbeta konstverkens uttryck på olika sätt. Bearbetningen är dock beroende av att barnen tycker det som ska bearbetas känns meningsfullt, framhåller Selander och Kress (2010) och de menar som nämnts att en ökad förmåga att engagera sig i världen är en förutsättning för lärande. Då barn betraktar ett konstverk behöver därför konstpedagogen kunna inspirera dem till ett konstnärligt seende genom att förmå dem bearbeta de konstnärliga uttryck verket inrymmer. De tecken som tolkas kan vara uttryckta i olika material, vilket Anu Tuominens konstverk är ett exempel på eftersom hennes konstverk även kan vara skapade i textila material. Oberoende av vilket material konstverken är skapade av uppträder ett viktigt lärandemoment genom barns olika sätt att tolka de tecken som konstverken förmedlar. Det sker nämligen

gen en transformativ process då de kombinerar de olika tecknen för att skapa sin förståelse av budskapet (jfr Selander & Rostvall, 2008; Selander & Kress, 2010). I den här transformativa processen ges barnen möjlighet att, som Østern (2006, s. 27) uttrycker det, "ta in det som är främmande hos sig själva, hos andra, hos tematik och form". Det främmande som tas in bearbetas i relation till barnens tidigare erfarenheter. Av den anledningen behöver konstpedagogen engagera barnen på ett fantasifullt sätt för att de genom lek ska få använda sina tidigare erfarenheter och skapa en ny verklighet (Vygotskij, 1995; se även Schütz, 2002).

I anslutning till utställningslokalen finns på vissa museer även ett rum, en så kallad verkstad avsett för skapande aktiviteter, dit barnen går tillsammans med konstpedagogen efter att samtalet kring konstverken har avslutats. Här ges barnen möjligheter till att bearbeta och fördjupa sina intryck av konstverken genom ett eget konkret skapande som grundar sig på deras egna upplevelser och erfarenheter. Dessa upplevelser och erfarenheter kan engagera dem djupt känslomässigt och tack vare detta engagemang kan de leva sig in i sina egna känslor. Utöver detta förmår de även ta emot andras erfarenheter och känslor. Sava (1995) anser att ett sådant djupt engagemang kan leda till en förmåga att ta ett etiskt ansvar för sig själv och andra. Beroende på vad som bearbetas kan det även handla om att ta etiskt ansvar för kulturen och/eller för naturen. På motsvarande sätt menar också Hohn (2012; se även Ahlskog-Björkman, 2007) att det moraliska tänkandet kan utvecklas genom estetiska upplevelser.

I detta diskussionsavsnitt har jag velat synliggöra det barn kan lära sig genom att besöka konstutställningar på museer. Kommunikationen vid konstmöten har i denna diskussion getts stor betydelse. Denna kommunikation är viktigt både för att inspirera barnen till konstnärligt seende och för att de ska kunna gå in i en lärandeprocess under museibesöket. Barnen blir delaktiga i den konstnärliga upplevelsen både vid betraktandet av konstverken och i diskussionen kring dem, men inte bara genom detta, utan även då de får bearbeta sina intryck genom en egen skapande aktivitet. Här blir en cyklisk process tydlig, eftersom ett samtal på nytt kan föras vid betraktandet av barnens egna konstuttryck. Detta samtal ger ett djupare förhållningssätt och utvecklat tänkande kring de fenomen som är aktuella i den rådande kontexten. I min diskussion har jag främst utgått från förskolebarns möte med konst på museer, men resonemang-
et kan även appliceras på andra åldersgrupper. Oberoende av om det är barn eller vuxna som betraktar ett konstverk innehar den konstpedagog, som leder diskussionen kring konstverket en nyckelposition för att inspirera till konstnärligt seende och främja det lärande som kan möjliggöras då människor möter konst på museer.

REFERENSER

- Ahlskog-Björkman, E. (2007). *Textilt skapande som estetisk-etisk transformation – om medierat lärande i vårdutbildning*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Bale, K. (2009). *Estetik, en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Bruner, J. (1996). *Kulturens väv*. Göteborg: Daidalos.
- Dahlbeck, P., & Persson, S. (2010). Estetik i förskolan. I B. Riddarsporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 192-207). Stockholm: Natur & Kultur.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York, NY: Perigree.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: studentlitteratur.
- Hohr, H. (2012) Estetik och upplevelse. I G. Løkken, S. Haugen & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogik* (s. 240-257). Stockholm: Liber.
- Karlsson Häikiö, T. (2015). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.), *Bild, konst och medier för yngre barn. Kulturella redskap och pedagogiska perspektiv* (s. 23-47). Lund: Studentlitteratur.
- Kjørup, S. (2004). *Semiotik*. Lund: studentlitteratur
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik* 1-2, 1-18.
- Peirce, C.S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (C. Hartshone & P. Weiss, Red.). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- Sava, I. (1995). Den konstnärliga inlärningsprocessen. I I. Porna & P. Väyrynen (Red.), *Handbok för grundundervisning i konst* (s. 35-64). Helsinki: Kunnallisliitto.
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Selander, S. & Rostvall, A.-L.(2008). Design och meningsskapande – en inledning. I A.-L. Rostvall & S. Selander (Red.), *Design för lärande* (s. 13-27). Stockholm: Norstedts.
- Steinkjer, E. (2012). Små barn förnimmer med mer än ögonen. I G. Løkken, S. Haugen & M. Røthle (Red.), *Småbarnspedagogik* (s. 206-223). Stockholm: Liber.
- Stensmo, (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Østern, A.-L. (2006). Livets dans. Didaktisk reflektion över konstnärliga läroprocesser i ett försök att genomföra undervisning på estetisk nivå. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning. Artiklar från forskarutbildningskurs* (s. 24-45). (Rapporter från Pedagogiska fakulteten nr 21 2006). Vasa: Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildningen.

GERT Z NORDSTRÖM



GERT Z NORDSTRÖM är född 1931, utbildad till konstnär i Göteborg på 1950-talet vid HDK och Valands konsthögskola.

Prorektor vid Konstfack i Stockholm 1968-90, samtidigt verksam som rektor för bildläro-utbildningen och professor i bildpedagogik och bildanalys 1990-96.

Som forskare och författare har han medverkat i ett trettiotal teoretiska publikationer om konst, barnbild och massmediebild.

Utsågs 2012 till hedersdoktor vid konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet.

IKAROS FALL– ETT EXEMPEL

Konsten är som vi vet ett mångbottnat begrepp. Den kan vara t.ex. attraktiv och lättillgänglig eller något problematiskt och eftersinnande som behöver bearbetas för att kunna upplevas. Som pedagog och teoretiker är det konst av det senare slaget som engagerat mig mest och som är temat för denna betraktelse.

Den flamländske 1500-talskonstnären Pieter Bruegel den äldres bilder är fascinerande inte bara för ett exklusivt måleri utan för det sätt han laddar sina bilder, ofta med groteska och tragikomiska ledmotiv. Närmast ofrivilligt dras vi in i hans tankevärld baserad på aforismer, verkliga och fiktiva händelser. Människan är sig lik, handlar och betar sig som hon i stort sett alltid gjort.

Bruegels berättelser är ofta förtätade och dubbelbottnade vilket skapar särskild vaksamhet hos betraktaren. Det gäller knappast för en målning som *Två apor* från 1562 (sid.) där de arma djuren sitter fångslade i kedjor vid ett fönster med utsikt över hamninloppet till Antwerpen. Här är han obeveklig i sitt fördomande av människans grymma inställning till djuren. Annorlunda möter vi honom i *Ikaros fall* (sid.) som målades fyra år tidigare. Här är han gåtfull och underfundig när han omtolkar en av den grekiska antikens mest välkända myter, berättelsen om den berömda arkitekten Daidalos och sonen Ikaros flykt från Knossos på Kreta med hjälp av konstgjorda vingar. Flykten slutar allt annat än väl. Ikaros flög så nära solen att vaxet som höll fast hans vingar smälte och han störtade ned i havet. Bruegels målning är vad vi idag skulle säga en parafra. Bland annat för att myten är omskapad och insatt i ett nytt tidsskede, Bruegels egen tid. Vi dras in i ett "dubbelmöte". Hur det ska tolkas återkommer jag till, men först en kommentar till varför det råkade bli just Ikaros fall i det här sammanhanget. Bruegels målning *Ikaros fall* hade jag tänkt diskutera redan i min senaste bok *Bilders innehåll* publicerad 2016. Med den bilden som underlag ville jag påminna om en viss företeelse i konsten som lätt glöms bort. Jag kallar den här positiv förvirring i brist på en bättre beteckning. Det låter paradoxalt. Förvirring brukar ju stå för något destruktivt men här avser jag en av konstnären medvetet planterad förvirring, vars uppsåt är att söka väcka betraktarna ut ur ett annars så vanemässigt och stereotypiskt tänkande.

Efter visst övervägande bestämde jag mig för att avstå från *Ikaros fall* i boken för att i stället ta upp bilden till diskussion på det symposium ur vilket texterna i denna samlingsvolym växt fram. Det som avgjorde valet var att jag fann bilden användbar för båda frågeställningarna på symposiet: Vad innebär konstnärligt seende och vad kan barn lära på museum?

Eftersom konsten är ett socialt och dynamiskt fenomen som formas och omvärderas



Landscape with The Fall of Icarus, ca. 1558, oil on wood (63 by 90 centimetres (25 in × 35 in)), Circle of P. Bruegel the Elder, Museum van Buuren, Brussels, Belgium

från tid till tid, från kultur till kultur, bör vi kunna dra slutsatsen att även ett konstnärligt seende är flexibelt. Frågan om konstnärligt seende blir därmed inte mindre intressant. Tvärtom, det manar till extra uppmärksamhet.

Vad som dessutom komplicerar frågan om ett konstnärligt seende är seendet som sådant. Det finns enligt min uppfattning inget rent eller jungfruligt seende. Det vi ser är alltid påverkat av inläring och erfarenhet. Framför allt fungerar språket som ett filter för seendet. Samtidigt som det synliggör vissa delar av världen döljer det andra. Vår kontakt med den varseblivna verkligheten sker alltså inte förbehållslöst utan via språket som påverkande faktor. Detta betyder att dagens människa inte ser på världen som gårdagens. Och vad som är särskilt anmärkningsvärt inom ramen för vad vi diskuterar här är att barn inte uppfattar omvärlden på samma sätt som vuxna.

KONST OCH VERFREMNINGSEFFEKT

Det var först med den tyske dramatikern Bertold Brecht (1895-1956) och hans teori *Främmandegöring* på 1920-talet som man på allvar började diskutera frågan om konst och konstnärlighet. Termen främmandegöring säger i sig inte så mycket om vad den



Twee geketende apen, Pieter Bruegel the Elder, 1562, oil, oak panel, 23 x 20 cm, Staatliche Museen zu Berlin, Berlin, Germany

egentligen står för. Tanken bakom den var emellertid att all konst som verkligen kan och vill beröra människan på djupet kräver en unik och för ändamålet ny och genomtänkt metod. Vad Brecht och hans själsfränder kritiserade hos den etablerade konsten var bristen på nya och okonventionella idéer. Det som skapades hade blivit så slentrianmässigt och förutsägbart att ingen tog det på allvar. En yngre generation konstnärer och författare accepterade inte detta dödläge för konsten

utan krävde förnyelse. Deras appeller blev efter hand mer och mer arroganta. För att göra den aktuella konsten rättvisa bör den beskrivas i dynamiska ord som *fjärrning*, *aktualisering*, *förskjutning* och *födröjning*. Brechts eget slagord *Verfremdung*, som på svenska kom att översättas till det något besynnerliga begreppet främmandegöring, fungerade trots allt väl och kom också under de närmaste decennierna att framstå som ett signum för den modernistiska konsten.

I en artikel av Magnus Ljunggren i Svenska Dagbladet (7/5 05) kunde man läsa att det inte var Brecht som var först med att lansera främmandegöring som det nya i konsten. Han hade lånat uttrycket från den ryske lingvisten Viktor Sjklovskij som redan vid årsskiftet 1916-17 hade presenterat det i en artikel om Konsten som grepp. Rätt ska vara rätt även om vi därmed inte fränkänner Berthold Brecht äran av att vara den som gjort termen känd för en bredare publik. Dessutom var främmandegöring en metod som konstnärer använt sig av långt innan den fått sitt nuvarande namn. Bruegels målning *Ikaros fall* kan vara ett exempel på det. Att Bruegel vid den här tiden tar upp den gamla grekiska myten om Ikaros fall är i sig inte anmärkningsvärt. Det tillhörde hans tid att upptäcka och framhålla antiken, men det är sättet han gör det på som är märkligt. Det är

som om han inte ville veta av händelsens allegoriska innehåll och didaktiska avsikt; att den risar olydnad och ungdomligt högmod som till och med leder till döden.

Enligt myten om Ikaros störtade han ju redan efter en kortare flygtur. Det är denna dramatiska händelse som skildras på Bruegels målning men vi måste syna den noggrant för att upptäcka den där. Längst ned i högra hörnet finner vi den olycksdrabbade Ikaros sprattlande försvinna ned i djupet. Ingen av bildens övriga aktörer tycks dock notera olyckan. Bonden som plöjer lugnt med sin häst i förgrunden verkar helt upptagen av de vackra fåror plogen skapar i jorden. Herden med alla sina sjutton får stirrar helt frånvarande upp mot himlen. Besättningen på fartygen hissar segel för ny destination och fiskaren vid stranden som kastat sitt spö bara några meter från olycksplatsen är helt inriktad på sin egen förväntade fångst. Om Bruegel vet vi att han efter sin död kallades Bonde-Bruegel, förmodligen för att han återkommande hyllade den flamländska bondebefolkningens liv i sina arbeten. Det har sagts att han uppfattade den som tidens nya flamländska renässansmänniska. Det är inte helt enkelt att avgöra på vilken sida Bruegel själv står i det drama han spelat upp i *Ikaros fall*. Identifierar han sig med den olycksdrabbade Ikaros som håller på att drunkna? Eller är han solidarisk med de människor som befinner sig i närheten av olyckan men av någon anledning inte tar notis om den. Eftersom Bruegel valt en så obetydlig plats i bilden för skildringen av själva olyckshändelsen talar detta för det senare alternativet. Bruegel står på folkets sida och känner ingen empati med en övermodigt högtflygande Ikaros även om han dödsstörtar i havet. Denne mytomspunne yngling får skylla sig själv.

Om vi accepterar den attityden bakom Bruegel gör vi honom samtidigt cynisk vilket vi inte utan vidare vill acceptera. Låt oss därför pröva ett tredje alternativ där människorna i bilden inte uppfattas krassa och okänsliga. Orsaken till deras oengagerade beteende är att de är så upptagna av sina egna vardagliga sysslor, att de inte inser vilken stor och avgörande händelse de går miste om. Okunskapen gör dem förströdda och omedvetna. Hade de varit insatta i vad som egentligen förorsakat Ikaros katastrofala flygtur hade de upplevt händelsen på ett annat sätt. Men till det främmandegörande i skildringen hör också osäkerheten och tvivlet. Det är här som Bruegels målning *Ikaros fall* blir särskilt intressant. Genom att han gör oss rådvilla om hur vi ska tolka hans visuella berättelse manar han oss att så långt det är möjligt tänka ut rimliga svar själva. Inget svar behöver heller vara det rätta men genom samtal och analyser kan vi utveckla vår kunskap. Att våga vara öppen kan också vara exempel på konstnärligt seende.

PEDAGOGISKA FÖREBILDER

En av svenska skolans stora profiler är Fridtjuv Berg (1851-1916). I sitt arbete *Folkskolan* som bottenskola säger han på ett ställe: "Våra uppfostrare är naturen, människorna och tingen". Berg återkommer ofta i sin text till naturen som en viktig (kanske viktigaste) förebild i all uppfostran. Frågan är om han inte i det avseendet överträffar den engelske konstpedagogen Herbert Read, även om dennes arbeten om konstfostran publicerades drygt ett halvsekel senare än Bergs. För mig är det ordet ting i Bergs trippelkombination –natur/människa/ting – som attraherar min nyfikenhet mest. Jag skulle gärna se att detta begrepp kunde byggas ut och återuppväckas för att bli mer användbart i dagens debatt. Att Berg inte i sin bok tar upp ett fenomen som *utbildningsteknologi* till diskussion är självklart, eftersom ingen undervisning under hans tid behövde befatta sig med datorer, multimedia eller internet. Idag är läget ett annat. Det gäller inte minst för oss pedagoger som sysslar med konst och bild.

När jag i början på 1960-talet studerade till teckningslärare vid Konstfack, fanns det två museipedagoger i Sverige som var mycket uppmärksammade. Marita Lindgren-Fridell (1910-97) konsthistoriker och intendent vid föreningen *Konst i skolan* och Carlo Derkert (1915-94) som var, vad han själv kallade sig, *bildvisare*, vid Moderna museet. Vad gäller Marita Lindgren-Fridells pedagogiska insats ska särskilt framhållas hennes tematiskt sammanställda utställningar som vandrade runt till olika skolor i landet. Målet med dem var att alla svenska barn, var de än befann sig, någon gång under sin skoltid skulle komma i kontakt med konstnärliga originalverk. Med varje utställning följde också ett genomarbetat informationsprogram som följdes upp av någon på plats engagerad lärare. Som pedagogisk bildvisare hade Carlo Derkert en motsatt uppgift. Hans åtagande var inte att söka upp sin publik eftersom hans projekt presenterades där han själv befann sig, på Moderna museet. Det var elever från olika skolor som kom till honom. Kontakten blev direkt och förmedlandet impulsivt. Derkert kunde kosta på sig att raljera, förbrylla och utmana sina besökare. Med viss rätt blev han också kallad konstpedagogikens förste "ståuppare". Men trots många dråpliga berättargrepp var hans bildvisningar alltid seriöst genomtänkta. Som i Lindgren-Fridells pedagogik fanns det alltid ett djupt engagemang för det unika och mångbottnade i konsten. Det är också vid den här tiden man börjar tala om *estetisk fostran*, ett uttryck som visade sig skulle bli ett honnörsord i den svenska skolans läroplan. Tar vi begreppet främmandegöring i vid mening, vilket jag anser att vi bör göra, kan vi inte bortse från barnens sätt att skapa bilder. Barn har vanligtvis inga problem med att avstå från slentrianmässiga upprepningar eller inlärda formuleringar. Intuition och

spontanitet styr i första hand deras handlingar och uppsåt. I lägre åldrar är de ännu inte införlivade i vuxenvärldens konventioner och språkbruk, vilket många kända konstnärer som Picasso, Klee, Dubuffet och Asger Jorn iakttagit och inspirerats av i sitt eget skapande. Barn behöver inte skolas i främmandegöring. De har en naturlig syn på vad som kännetecknar ett konstnärligt seende. Det är vi vuxna, vi som har med barn att göra, som behöver fundera över vad som är konstens särart och hur den bäst bör förvaltas och odlas. När svensk museipedagogik hade sin guldålder har jag berört. Det var på Lindgren-Fridells och Derkerts tid. Frågan är om inte höjdpunkten inträffade 1966 med utställning *Hon – en katedral* på Moderna museet, en installation som skapades av de tre konstnärerna Niki de Saint Phalle, Jean Tinguely och Per Olov Ultvedt. Den innehöll allt vad som på den tiden upplevdes som nya pedagogiska grepp och provocativa tankegångar. Huvudobjektet, en 26 m lång, 11 m bred och 6 m hög skulptur, föreställde en på rygg liggande naken gravid kvinna. Genom kvinnans sköte leddes besökarna in i hennes kropp till nya mindre evenemang bland annat en visning av en film med Greta Garbo, en gulfiskdamm och en rutschbana. Projektet blev en succé och besöktes av tusentals barn och vuxna ur alla kategorier.

PEDAGOGISK STRATEGI FÖR EN BILDTOLKNING.

Med stöd av två exempel har jag presenterat min syn på vad jag avser med ett konstnärligt seende och vad barn kan lära på museum. För att förklara konstnärligt seende har jag hänvisat till Brechts och Sjklovskijs tankegångar om främmandegöring och för att belysa frågan konstpedagogik har jag återopat två av efterkrigstidens mest framgångsrika företrädare på området, Marita Lindgren-Fridell och Carlo Derkert.

Vad kan barn lära på museum? Mitt omedelbara svar är att de kan lära sig i stort sett allt om de får uppmuntran och lämplig vägledning. Jag skulle dock föredra att frågan i första hand kopplades till ett *hur* och inte ett *vad*. Tyngdpunkten skulle då vila på medlen, de konstnärliga och pedagogiska, och inte de museala tingen i sig. Det som upplevs på museet har då större förutsättningar att följas upp och samordnas med skolornas fortlöpande undervisning. För att göra diskussionen tydligare behöver jag ett konkret studieobjekt och återvänder till Pieter Bruegels målning *Ikaros fall*. Som exempel på ett museiobjekt alla barn kan se och uppleva live är det olämpligt eftersom originalet endast finns på *Musée des Beaux Arts* i Bryssel. Fördelen med exemplet är att vi är införstådda med innehållet och har konstaterat att det äger vissa komplikationer, bland annat att det anknyter till en tusenårig myt. Men vad skildrar Bruegel i egent-

ligen? Inledningsvis beskrev jag verket som en "planerad positiv förvirring", en slags äldre konstnärlig föregångare till den brechtska metoden, främmandegöring. Men är detta något som barn kan avläsa, uppleva och kommentera? Frågan intresserar mig eftersom jag menar att barn, innan de helt präglats av vuxenlivets språk- och kulturvanor, har större förutsättningar att uppfatta konst och poesi än vi vuxna. Att barn växer upp och utvecklas inom vuxenlivet är självklart, men deras tidiga puerila tänkande bör för den skull inte uppfattas som något ofärdigt och betydelselöst. Möjligen är det här vi har en viktig förklaring till människans behov att senare i livet skapa konst och poesi. Förlusten av ett första genuint tänkande kan leda till ett andra genuint språk. I ett försök att förtydliga vad jag menar ska jag avsluta min tankegång med ett didaktiskt arbetsschema i fem punkter som underförstår ett samarbete mellan museum och skola. Som läsaren förmodligen redan anat har jag valt Bruegels målning *Ikaros fall* som utgångspunkt. Den bilden bör, om vi behandlar den med respekt, kunna leda oss till vad konst kan vara och vad konst kunskapsmässigt kan bidra med. Här följer mitt arbetsschema i fem punkter:

1. GRUPPEN INFORMERAS om den ursprungliga ikarosmyten: hur Ikaros trots faderns förmaningar flög högre och högre och så nära solen att vaxet som fäste vingarna vid kroppen smälte med resultatet att han störtade i havet.
2. PIETER BRUEGELS MÅLNING IKAROS FALL presenteras samtidigt som studiegruppen får saklig beskrivning av vad som kan iaktas på bilden. Viktigt att notera: landskapet med förgrund och fond, de olika aktörernas plats, lägen och handlingar i bilden. En bonde plöjer, en man fiskar, Ikaros störtar i havet etc. Men utan subjektiva kommentarer. Det är barnen/eleverna som ska upptäcka hur allt är skildrat. Gruppen bör också informeras om att målningen skapades i Holland på 1500-talet.
3. DE BÅDA SKILDRINGARNA tas upp till diskussion och jämförs. Avviker Bruegel från den ursprungliga versionen av Ikarosmyten? Och vad kan det i så fall bero på?
4. EVENTUELLT KAN PUNKT 3 ovan kompletteras med att gruppen gör egna bilder med egna tolkningar av *Ikaros fall*.
5. STUDIEN FÖLJS UPP av ansvariga pedagoger med en utvärdering. Hur har gruppen uppfattat Bruegels målning *Ikaros fall*? Finns det någon särskilt intressant iakttagelse? Eftersom vi tidigare diskuterat konstnärligt seende kan det också vara intressant att notera om det i barnen/elevernas bilder kan finnas exempel som pekar på detta.

TONA GULPINAR LEIF HERNES



TONA GULPINAR er høgskolelektor i forming ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er også billedkunstner og har gjort kunstproduksjoner spesielt rettet mot barn. Som forskere har Tona Gulpinar og Leif Hernes fokus på de yngste barna i barnehagen, (Searching for Qualities/Blikk for Barn (2012-2017) med forskningsfokuset estetisk læring.

LEIF HERNES er koreograf og professor i Drama ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han har gjennom årene koreografert for både store og små scener både nasjonalt og internasjonalt og har medvirket i en lang rekke bøker om barn og kunst. Hans forskning har i stor grad rettet seg mot kunst og barn under 3 år.

ROM FOR ESTETISK LÆRING FOR DE YNGSTE PÅ MUSEUM

EN KORT INTRODUKSJON

Denne artikkelen skal handle om barns møte med kunstmuseum. Vi hevder at barns møte med museum og den estetiske læringen i et slikt møte i stor grad vil avhenge av den konteksten møtet skjer i. Vi er overbeviste om at et møte med museum ikke behøver å innebære at vi definerer for barnet hva kunstopplevelsen skal være eller hva den skal bestå av. Den definisjonsmakten og den generelle oppdragende rollen museet har, kan selvfølgelig være til byrde i møte med barn på museum om ikke museet er kjent med hva utformingen av rom, tekst, tekstformidling og forberedelse av de som skal følge barnet på museet kan bety for barnas opplevelser. Evnen formidleren har til å møte barnet og barnegruppa når de ankommer museet, er også avgjørende i møte med verkene og rommet.

Selve museumsrommet vil være meningsskapende og avgjørende for hvordan barn møter en utstilling. Når barn kommer inn i museet, er det ikke sikkert at de skiller mellom rommet som utstillingen står i, og selve utstillingen. Det betyr at kuratorens bevissthet om hvordan rommet kommuniserer med utstillingen og hvordan utstillingen kommuniserer med rommet har en innvirkning på hvordan barnet møter kunsten, utstillingen og rommet. Det er mange faktorer som spiller inn når et lite barn møter et museum.

Hvis vi tar som utgangspunkt at barn møter verden åpent, uten forutinntatte ideer om hvordan de skal forholde seg til det de opplever og ser, vil da små barns møter med museum i stor grad handle om selve museets møte med barn? Altså hevder vi at museet har en avgjørende rolle i hvordan barn kan åpne opp for opplevelsen.

HISTORISK SETT ER MUSEET EN ARENA FOR LÆRING OG FOR VISUELLE ERFARINGER

Museet har en lang tradisjon for å ha utfyllende tekster knyttet til kunstnerne og objektene som utgjør utstillingen. Dette handler om å skape et perspektiv eller en historisk forståelse for museumsgjengerne slik at de får en introduksjon til det de ser og en slags pekepinn på hva og i hvilken retning de skal styre tankene i møte med objektet eller objektene. Det betyr at disse tekstene, som ofte har en forklarende faktatekst

knyttet til objektet, gir både forskeren og museumskuratoren en stemme inn i fortolkningen av objektet (Dudley, 2010). Den skrevne teksten som følger verket, og som i de fleste tilfeller er skrevet for den voksne publikumer, har som hensikt å gi innganger til objektet eller verket som barnet og den voksne opplever. Teksten gir en tolkning eller retning for en forståelse av objektet. Det en må huske er at barn har ingen problemer med å skape sine egne selvstendige forståelser og det er ikke nødvendigvis slik at disse stemmer med fortolkerens forståelse. Den voksne teksten vil kunne fjerne seg fra opplevelsen til barn og bli stående igjen som en fortolket tekst som den voksne bringer med inn i barns møte med objektet (Sontag, 2011).

Møtet med utstillingen på museet vil oftest handle om et visuelt møte. Det vil være interessant å stille spørsmål om introduksjonsteksten som gir den voksne en retning for tanker i møte med objektet/verket, kan gi en mindre åpenhet for den voksne i møtet mellom verket på den ene siden eller om det på den andre siden kan gi et fokus til opplevelsen, som Stolnitz (1969) gjerne kaller en estetisk oppmerksomhet. Og hvordan kan den påvirke møtet mellom barn og verk? Det kan være at en gjennom å forberede de voksne som skal bringe barnet med på museum, også forbereder barna på museumsbesøket. Det vil i så fall bety at den voksne med sine fortolkningsrammer i mindre grad kan sette begrensninger og rammer for barnets møte med utstillingen, og gir både barn og voksne en retning og et fokus i møte med kunsten.

LEDSAGER OG FORVENTNINGENS PRIS

Barn i barnehagealder er slik vi opplever det, prisgitt sine ledsagere/omsorgspersoner når de skal oppleve kunst. Det er ledsageren som velger for barn *når* de skal oppleve kunst og *hvor* de skal oppleve kunst. Det vil være ledsageren som vil velge både kunstformen og kunstuttrykket, gjerne basert på egne preferanser enten de bygger på kunnskap om barnegruppen eller det bygger på pedagogisk kunnskap eller at den bygger på egne estetiske preferanser. Ledsagerens innsikt og kjennskap til ulike kunstuttrykk kan være utgangspunkt for valgene. I mange tilfeller kan også barns egen kultur – barns lekekultur være utgangspunkt for den voksnes valg.

Når barn i barnehagealder skal oppleve kunst eller gjøre seg en erfaring med kunst (Dewey, 1934), kan det synes som om det er en større helhetsopplevelse enn vi normalt tenker inn i selve det å ha en estetisk erfaring. Bestemmelsen om at vi skal noe, at vi forlater hvor vi er, at vi forflytter oss til kunstformidlingen og at vi inntar arena

for kunstformidlingen har mange implikasjoner for den totale opplevelsen av kunstverket/kunstverkene. Dette er en fortløpende prosess som alltid vil være der enten opplevelsen skjer vegg i vegg med hvor du er, eller det skjer i et utstillingslokale på andre siden av byen. Vi forlater alltid noe for å kunne gjøre oss en estetisk erfaring, og vi inntar alltid noe når vi møter verket, eller formidlingen av verket uavhengig av tid og sted. Denne prosessen eller overgangene som vi gjerne kaller det, handler om forberedelsen og de overgangene som skjer i tiden mellom at du starter forberedelsene til du, i dette tilfellet åpner opp for det aktuelle verket (Norberg-Schulz, 1995; Hernes, Os & Selmer-Olsen, 2010).

Når det gjelder barn i barnehagealder er det gjerne den voksne ledsageren/barnehageansatte som starter forberedelsene. Vi skal forlate den aktiviteten og det stedet som opptar barnet her og nå og motivere for å starte en forflytning både mentalt og fysisk. Barnet forlater en plass med et innhold bestående av de aktivitetene og holdningene barnet har til stedet og de konnotasjonene, tingene, romlige forståelsene og de relasjonene som er knyttet til plassen. Det å skape forventning er viktig i en kunstpedagogisk hverdag. Forventning handler om at noe er i gjære, at noe skal skje og at noe viktig, er med på å skape fokus og sammenheng i våre liv.

Den tyske konseptkunstneren Joseph Beuys jobbet både med performancekunst så vel som med skulptur og installasjoner. Han hadde klare ideer om hvordan kunst og samfunn skulle samvirke i sin samtid. Han utfordret et tradisjonelt kunstsyn både om *hva* som var kunst og *hvor* den kunne virke i sine performanser, installasjoner og skulpturer. Når det gjelder hvor opplevelsen begynner sier Beuys (2010) – at *skulpturen* starter i vårt indre, at ideen om tingen, eller opplevelsen er starten på å skape det inntrykket som objektet eller artefakten skal frembringe: *The creative, forming process begins in our thought process: Thinking = Sculpture* (2010, s. 1). Dette kan også være valid for barnets opplevelse av et kunstverk, eller i skapelsen av egne kunstverk. Forventningen og kjennskapet om at noe skal skje starter en prosess som er med på å forme våre forestillinger om noe som ligger frem i tid. Forestillingene kan handle om forflytningen så vel som det kan handle om det aktuelle kunstmøtet, avhengig av hvordan ledsageren skaper denne forventningen sammen med barn. Forventningen er noe som tar oss bort fra en her og nå situasjon og er med på å forberede oss på noe som skal komme. Det er følelsene av å forlate noe for å bevege seg over i, eller over til noe annet. Det er dette Beuys ser på som parallelle prosesser. Det er, som han sier (2010) et objekt basert arbeid på den ene siden og diskusjons- eller refleksjonsprosessen på den andre. At den

formative prosessen allerede starter i forberedelsen, i tanken – vår forestillingsevne er med på å skape forestillingen om verket og det er også verket i seg selv som vil endre karakter etter hvert som den også vil konkretiseres. Noen verk vil ende som fysiske artefakter mens andre vil være endelig form som kun kan virke i vår bevissthet.

Med barn blir disse parallelle prosessene viktige. De er delvis styrte av den voksne, og det er ideen om å skape en forventning som må ligge til grunn for kommunikasjonen mellom den voksne og barn, en undring over hva, hvor, hvordan. Det behøver ikke å handle om kunstneren eller kunstverkene en skal oppleve, men det kan like så gjerne handle om å gi en planlagt impuls til barn som kan utfordre barns nysgjerrighet. Det handler om å komme i en tilstand, eller en indre bevegelse eller gjennom handling kunne "come into movement" som Beuys kaller det (2010, s. 7) der en oppdager nye former og måter å leve på. Og selv om disse ikke er nye, så er det viktig at de er "selv-oppdaget". For i det vi oppdager noe selv, vil det bli med i vår bevissthet og kan dermed bli "implemented in all areas of practical life" (Beuys 2010, s. 7).

Det som er viktig for Beuys er at en skulptur i seg selv ikke er uforanderlig. At den endrer karakter også i forhold til hvordan du forholder deg til den, om du ser, om du berører, om du går rundt den, om du klatrer i den, som barn gjerne gjør dersom de får anledning. Rent fysisk kan det også handle om at den smelter, eller på andre måter blir ødelagt/ender seg som at den gjærer eller tørker ut. Bevisstheten om at den er i endring, at den kan opphøre som fysisk objekt, kan bli en del av den estetiske opplevelsen så vel som en del av den bevisstheten vi opplever et verk med. Han deler prosessen med å oppleve/leve et verk inn i tre faser: Den tenkte form, som vi i vår sammenheng kan kalle den som former seg i våre forestillinger og som gjennom fase 2 der samtalen og refleksjonen former og utvikler våre forestillinger til møtet med objektet som allerede har form gjennom vår forestillingsevne og våre samtaler og begrepsliggjøring av vår forestillingsevne. Dette former det Beuys kaller sosial skulptur som er hvordan vi former og skaper verden vi lever i med bevisstheten om at verket og opplevelsen av verket er en prosess som beveger oss og aldri lar oss stoppe fra å bli påvirket og som påvirker våre liv. Dette handler både om en refleksjon i tanke så vel som at barn reflekterer fysisk, at tanke er kropp og kropp er tanke (Merleau-Ponty, 1994).

BARN S MØTE MED MUSEET ALENE, MED VOKSNE ELLER SAMMEN MED EN GRUPPE MED BARN

Gjennom observasjoner på småbarnsavdelinger hvor vi som voksne samler med barn i en improvisert performance, har vi registrert at barn møter både rom og verk ulikt ut fra om de er alene eller sammen med andre barn i dette møtet. Dette er en av



Gulpinar & von der Fehr. (2016). *Be Extended*, Galleri RAM, Oslo

se ut som om det de er en del av kan sette i gang en kommunikasjon med andre barn på siden av det de er en del av. Når barnet kobler seg av fra den iscenesatte hendelsen, hvor kunstneren er igangsetteren av impulsen, gjør barnet dette med hele kroppen. Barnet reiser seg, snur seg og løper kanskje avgårde. Dette kan resultere i at flere reiser seg og løper med. Vi har erfart å bli sittende alene igjen i en performancesituasjon for så å erfare at barna kort tid etter kommer tilbake. Våre erfaringer i forskningsprosjektet *Handing* er at når barn kobler seg av hendelsen, er det kroppen som er aktiv og som skifter fokus, gir retning mot noe annet, og dette manifesterer seg i hele kroppen.

mange faktorer en må forholde seg til og tilpasse seg i møte med barn gjennom en performance. Det er mange faktorer som spiller inn og påvirker denne samleken, som hva slags dynamikk det er mellom barna, hvordan barna kommuniserer med hverandre og den enkelte barns møte mellom seg selv og verket og seg selv, verket og rommet.

Barn kan både være i leken og på samme tid kunne kommentere leken. Barns symbolske lek kan på denne måten fremstå som et komplekst system med kommunikasjon i flere lag. Når vi observerer lek kan vi godt gjengi hva barn foretar seg i leken, men vi vil aldri kunne si med sikkerhet hva de vil uttrykke i leken.

Vi har gjennom performanceprosjektet *Handing*¹ sett at barn som involverer seg i performansen ofte er aktivt med i handlingen og det som foregår der for så å la seg distrahere av andre barn, eller bli oppmerksom på andre barn, eller det kan

1. *Handing* er et performanceprosjekt i forskningsprosjektet *Blikk for Barn*, finansiert av Norges forskningsråd og Høgskolen i Oslo og Akerhus (2012-2017)

Som voksne kobler vi av hjernen og lar tankene flyte, fordi impulsen har gitt oss andre tanker eller at vi simpelthen har fått nok, og som voksne har vi lært at vi skal bli sittende til hendelsen er ferdig. I motsetning til oss blir barn handlende, i en slags fysisk refleksjon over det som har skjedd og det som skal komme til å skje. For små barn kan det se ut som om slike situasjoner ikke følger de innlærte måtene til hvordan en skal forholde seg til et verk eller en hendelse på et museum. Barn kobler seg av hendelsen med en løpetur, eller kanskje en hodevridning, men de kommer oftest tilbake til den plassen som de forlot, uten at det ser ut som om det affiserer barnet, som om de glir rett inn i handlingene som foregår i performancen.

En må kunne lese denne kommunikasjonen som foregår mellom små barn og møter i en performancesituasjon, i en bredere sammenheng, hvor en må være oppmerksom på detaljer i den ikke-verbale kommunikasjonen i barns handlinger og interaksjoner (Flewitt, 2005, 2006; Lancaster, 2003). Barn bygger selv komplekse og kreative multimodale praksiser gjennom kommunikasjon seg i mellom, og i kommunikasjon med verket. Disse perspektivene synes i følge Hackett (2014), å være plassert i sammenheng med deres egen identitet og tidligere erfaringer. Som forskere og kunstnere forsøker vi i samhandling med barn og kunst å få en forståelse for små barns kommunikative praksiser.

I MØTE MED BARN GJENNOM KUNSTPROSJEKTET HANDING

Prosjektet Handing støtter seg til tankene til Susan Sontag (2011) om at vi lever i et samfunn med overflod. Det hun sikter til er alle de sanselige opplevelsene vi får rullende over oss av inntrykk, nettopp fordi vi omgir oss med flere bilder, flere lyder og flere bevegelse. Dette vil ifølge Sontag, prege den skarpheten vi har i våre sanser opplevelser. Når vi utsettes for flere sanseintrykk, så behøver ikke det bety at vi blir bedre til eksempelvis å lese bilder (Gulpinar, 2012). Sontag (2011) løfter frem at vi må gjenvinne sansene våre, ved at vi må lære oss å se, høre og føle mer. Utgangspunktet for Handing startet med at vi tilbrakte tid sammen med små barn på en småbarnsavdeling i en norsk barnehage. Vi ønsket å samhandle med barna i hverdagssituasjoner for å kunne få en fornemmelse av hvilke bevegelser som trer frem i en barnehagehverdag. Vi ønsket å se om det var noe som vi kunne gjenkjenne av bevegelser som kunne brukes som et utgangspunkt for et møte i en performance med små barn, hvor vi

ønsket å skape gjenkjennelse i form gjennom egne bevegelser (Slaatto, 2014). Vi oppdaget noe vi visste gjennom mangeårig arbeid i barnehagen at hender er sentrale på en småbarnsavdeling. Hender som trøster, hender som griper, hender som mater, hender som krabber. Vi startet med å utforske møter mellom våre egne hender på atelier, for å kjenne hva disse møtene ville fremkalle. Vi fant tre tilnæringsmåter for hvordan vi kunne jobbe med to sett med hender som møtes. Hender som følger hverandre, hender som svarer på bevegelser og hender som har synkrone bevegelser.

Vi bestemte at møtet skulle foregå ved et lite bord, hvor barna kunne gå rundt, til og fra, kikke under, gå over. Som kunstpedagoger bringer vi inn en impuls i form av en produksjon. Vi gjør dette for at barna skal gjenkjenne impulsen. Gjennom samhand-



Gulpinar & Hernes. (2014). *Handing*.

lingen *Handing* ville vi forsøke å skape situasjoner der åpenhet og akseptering av det som oppstår ikke bare blir noen metodiske prinsipper (Gulpinar & Hernes, 2016). *Transparens* handler om å kunne søke å beskrive et kunstverks fremtreden, vise hvordan verket står frem i seg selv uten noen form for fortolkning (Sontag, 2011). En beskrivelse av et verk er noe annet enn en fortolkning av verket. Når man beskriver verket er det viktig at man forholder seg til det man ser og opplever uavhengig av hva man tror kunstneren har prøvd å formidle. Når vi prøver å forstå verket fortolker vi det, vi reflekterer så vel over hva meningen med verket er, hva kunstnerens intensjoner er og hva jeg forstår med verket. En beskrivelse kan virke tørr og kunne forholde seg til formmessige elementer som del av total form, og vil kunne få verket i seg selv til å fremstå med sine genuine kvaliteter uavhengig av hvem som har laget det, hvor det er laget og med hvilken hensikt det er laget.

At verket er hva det er i seg selv, uten en fortolkning kan være det som står igjen etter et møte på en småbarnsavdeling hvor vi sammen med barn fremkaller egne gjenkjennbare bevegelser med hendene våre, hvor det ikke står igjen noe annet enn selve møtepunktet og det som oppstår i møtet gjennom form. Det som oppstår i møtet kan sees på som kunstnerisk form.

“Ved å redusere kunstverket til dets innhold, og deretter fortolke dette, temmer man kunstverket. Fortolkning gjør kunst håndterlig, føyelig” (Sontag, 2011, s. 172). I dette vil ikke de formmessige elementene spille en avgjørende rolle, men det at vi fortolker og får det til å passe inn i vår opplevelsesverden gjør det håndterbart og dermed noe man subjektivt kan kjenne seg igjen i. Ved fortolkning vil det alltid være en fortolker. Dette skaper makt hos fortolkeren som vil legge føringene for hvordan noe skal oppleves og spesielt når barn møter kunst er dette problematisk. Dette støtter opp under ideen vi har om at *Handing* kan stå frem som form. Susan Sontag hevder at fortolkning er å utarme verden, hvor fortolkningen omdanner fenomenet, hun mener at “å forstå er å fortolke”, fortolkningen må derfor evalueres. Ideen om at kunsten er satt sammen av ulike meningskomponenter mener Sontag er å øve vold mot kunsten. Vi kan med utgangspunkt i dette utsagnet slå oss til ro med at kunsten er selve møtet i det mellomrommet som oppstår mellom verk og betrakter (Schechner, 2002). I det barn og pedagoger både er deltakere og betraktere i og av sin egen prosess, oppstår en mening, eller det vi kan kalle en form. Her taler vi om form som det man formidler noe gjennom. I denne sammenhengen vil læringspotensialet ligge i å lære å gi form på ulike måter gjennom ulike prosesser med ulike mennesker. Dette handler om kommunikasjon som kunstens fremste formål



Gulpinar & Hernes. (2014). *Handing*.

I MØTE MED MUSEUMSROMMET

Barns kjennskap til rommet vil prege den måten barnet kroppslig utforsker og tar dette i bruk (Pink, 2009). Om barn kjenner museet fra tidligere besøk, eller møter museet for første gang vil da i følge Pink ha en betydning for hvordan barn kroppslig sett møter museet. Hvordan kuratoren for museet utformer rommet vil være av betydning for hvordan barn møter rommet. I barnehagen jobber barnehagepersonalet bevisst for å plassere møbler og skillevegger strategisk både for å stimulere til aktivitet så vel

som å skjerme aktivitet; at de for eksempel stopper muligheten for løping i et rom. Kuratorens plassering og tilrettelegging for utstillingen vil på samme måte fungere som retningslinjer for barns fysiske utfoldelse i møte med utstillingslokalet og selve utstillingen. Barn beveger seg for å forstå (Hackett, 2014). Barnet undersøker og får begreper om rommet ved å bevege seg. Kuratoren former rommet etter egne perspektiver, for eksempel når det kommer til størrelsesorden, så blir denne definert i forhold til kuratoren, om det ikke er slik at utstillingen er laget spesielt med tanke på barn. Da vil kuratoren forsøke å sette seg inn i barns perspektiver når det kommer til et tilrettelagt rom for barn, og vil måtte prøve å se rommet fra det perspektivet eller i den størrelse og nivå som barn ser rommet og utstillingen i rommet. Som voksne ser vi rommet fra en høyde hvor det er lettere å få oversikt over rommet. Ofte løper barn for å få en forståelse av rommets størrelse og form.

MØTET MED VERKET

Spørsmålet vi stiller er om små barn kan skille mellom hva som er kunst og ikke er kunst når de kommer inn i et museum, i alle fall der barna er i barnehagealder. Et møte med museum behøver ikke å innebære at vi definerer for barn hva kunstopplevelsen skal være eller hva den skal bestå av. Dette er en utfordring for den enkelte tilrettelegger, eller museet om de har en felles ide om hvordan de møter barn. En ide om hvordan det skapes et fokus mellom barna, museet, de voksne og tilretteleggeren, noe som kan være med på å styrke forholdet mellom oppleverne og mellom den enkeltes opplevelser og verkene. Tidligere var museets oppgave å samle og klassifisere gjenstander. I dag har museum større fokus på designet på utstillingen slik at den kan fremme kommunikasjon og læring i møte med publikum (Hein, 1998; Roberts, 1997).

I møte mellom museum og publikum har det blitt vanlig at museer har tatt i bruk museumsaktiviteter som skal kunne gi publikum en mulighet til å være i interaksjon med utstillingen, og på denne måten få en større innsikt i utstillingen og hva den forsøker å kommunisere (Insulander & Selander, 2009). Når barn er på museet vil de kan hende ikke vite om benken som museet har plassert i utstillingslokalet er kunst eller ikke, men det kan for så vidt heller ikke det voksne publikumet som opplever den idebaserte samtidskunsten være sikker på, hvor eksempelvis bananskallet på gulvet ikke bare er et kunstobjekt, men også en referanse til et annet sentralt verk i kunsthistorien (Duchamps, 1917; Lara, 2008). Dette kan bety at når publikum går inn på et museum være seg som et lite barn eller voksen, så vil besøket ikke bare være en kunstopplevel-

se men også en opplevelse. I en museumsopplevelse har noen forsøkt å tilrettelegge for møtet. Og i dette møtet ligger det lagvis av beskjeder i form av tekst og bilder. Når du entrer et museum er det ikke bare stemmen til kunstneren som trer frem, men også kuratoren, arkitekten, museumsdirektøren, museumsverten og alle de andre besøkende som måtte være der når du møter utstillingen.

KUNSTNERPEDAGOGENS PLESS PÅ MUSEUM

Et ideelt utgangspunkt for en god kommunikasjon og for barns opplevelser og erfaringer kan være å ha ansatte på museum som kjenner til og har erfaringer med en kunstnerisk prosess både gjennom eget arbeid og gjennom kunstpedagogisk arbeid med barn og/eller voksne. De som møter barn i en museal sammenheng vil kunne ha noen nøkkelerfaringer å bygge sin kommunikasjon med for eksempel barn på. Selv om de voksnes kunstneriske prosesser ikke er nøyaktig de samme som barns, så vil de bygge på noen av de samme prinsippene. Det pedagogiske arbeidet er gjerne basert på ulike strukturer og ulike tilnæringsmåter som har som innebygde mål, eller intensjoner og handler langt på vei om å ende opp med kunstnerisk form. Fra følelser mot form. Dette er kanskje det viktigste grepet en kunstpedagog arbeider med, arbeidet med å finne form for tanker, ord og gjerninger (Gulpinar & Hernes, 2016).

Noen av disse prosessene på vei mot form, skriver Malcolm Ross om i sin bok *The Creative Arts* (1978). Det handler om å skape forutsetninger for at barn kan erfare subjekt-refleksive handlinger. Uttrykksfulle handlinger er subjektive-refleksive, noe som vil si at de inneholder det vi kan kalle subjektiv informasjon. Du uttrykker ikke bare noe, gjennom dette noe, uttrykker du deg selv. Det er noe som vi etterstreber spesielt i alt formgivende arbeid med barn. Alle handlinger som vi utøver som et resultat av eller uttrykk for en impuls, gjør oss til del av en verden. Den gir form og innhold til vår indre virkelighet. Han skriver at gjennom handlinger som uttrykk for en impuls, kommer selvet til syne og uttrykket blir virkeligheten (Ross, 1978, s. 99).

For å kunne gjennomføre denne type tilnærming til subjekt-refleksive handlinger gjennom kunst må du:

- a. ha et klart konseptuelt grep om det du gjør og hvorfor du gjør det og være i stand til å både snakke og skrive om det. Det betyr at du må kunne beherske et grunnleggende språk for dine handlinger for å kunne kommunisere.
- b. kunne delta på en hensiktsmessig måte i barnas skapende handlinger.

Målet er, slik Ross ser det, å legge til rette for barns handlinger og i samspill med barn kunne finne en måte å samhandle på som fokuserer på barns muligheter til å uttrykke seg gjennom handlinger som baserer seg på subjektive og genuine personlige uttrykk. Det å skape form, som uttrykk for sine emosjoner og tanker, er et av flere fokus i disse skapende prosessene.

Å LEVE KUNST SAMMEN / HVA LÆRER BARN PÅ MUSEUM

Det å være sammen med barn om kunst handler om forståelsen for og utøvelsen av en praksis. At vi som voksne og som utøvende pedagoger/kunstnere er på innsiden av den utøvende og kommuniserende handlingen. At vi som voksne er likeverdige i den estetiske prosessen vi kan dele med barn. Vi må leve den estetiske prosessen med barn der estetiske erfaringer i en formgivende prosess er fokus.

Denne levde samhandlingen gir oss en førstehånds indikasjon om barn og hvordan de lever og opplever sine estetiske prosesser. Det er gjennom fysisk interaksjon med barn at vi kan ta del i og dele det fysiske møtet barn har med disse erfaringene. (Gulpinar & Hernes, 2016)

En vesentlig grunn til å besøke museum er ønsket om og viljen til å oppleve form. I museet finner en mange formuttrykk som kan berøre og være igangsettende for fantasien og undringen. Det meste i samfunnet handler om form. Livet er en kontinuerlig prosess som handler om å uttrykke seg gjennom form og forstå hvordan andre uttrykker seg gjennom form. Hvis vi med det utvider forståelsen for formbegrepet til å gjelde andre deler av livet enn kunsten, eller tenker at livet er form, finner i vi i følge Beuys (Durini, 2001) at det å gestalte form er den egentlig oppgaven til en kunstner. Alt er form.

En ingeniør må skape form, i sitt prosjekt må han planlegge måten å produsere på, en lærer må skape form, en mor må skape form, folk på sykehus må skape form, hele verden er egentlig et formproblem og det vi har nå er en svært dårlig form og denne formen kan ødelegge planeten.
(Durini, 2001, s. 89, vår oversettelse)

Slik vil en hver forberedelse og undringen som skjer i forkant av besøket i museet handle om formgivning og en kunstnerisk forms ulike elementer. Det handler om hvordan disse kan kommunisere med oss både alene og i den sammenhengen de fungerer i. En av øvelsene som Beuys kunne gjøre i forhold til denne undringen og refleksjonen var å stille spørsmål som: "Hva er en farge?" Praktiske handlinger for å se hva farge gjør med en, hva det gjør med rommet, hva som skjer hvis vi har blått lys i rommet og hva det gjør med min persepsjon, er med på å skape en refleksiv holdning til dette fenomenet, som ofte vil være en del av det å kunne oppleve og erfare kunstnerisk form. Det er undringen, spørsmålene, de praktiske erfaringene som er med i dette kreative forumet som ofte har flere deltakere, både voksne og barn. Dette skaper utgangspunktet for en hver opplevelse av form, så vel som å være utveksling av hvordan vi opplever noe ulikt og dermed skaper en større dynamisk opplevelse enn en alene kan ha. Lærerens rolle blir å legge til rette for dette kollektive møtet der "svarene" ikke er forhåndsdefinerte, men med en lyttende holdning og i en gjensidig og åpen refleksjon vil bevissthetsnivået vi sammen skaper være noe av det en oppnår.

Hva krever dette av den voksne i form av undring og nysgjerrige holdninger? Dette har noe med livet for øvrig å gjøre. Dette at vi faktisk er sammen i samme tid og deler denne med hverandre er en forutsetning for å kunne samhandle og skape en felles undring. Gjennom undring og nysgjerrighet så skaper vi også forventninger som vil påvirke våre opplevelser. I dette blir den voksne den som tilrettelegger men likevel blir en likeverdige partner i disse felles samhandlingene og felles undringene. Og kanskje er dette særdeles interessant i forbindelse med museumsbesøk der mange krefter har produsert form både gjennom kunsten, gjennom kuratering, plasser og rom, gjennom kommunikasjon med mange lag i samfunnet og som så inviterer inn til møtet, et gjennomtenkt møte som kan bli skjellsettende for noen.

TIL SLUTT

Barn bør bli gitt muligheter til lære at det alltid er rom for deres handlinger og tanker i rommet, og spesielt i museumsrommet. Å gå på museum kan handle om å møte mange av de dimensjonene et menneskeliv består av. Å gå på museum er en handling som ikke alle har eller har hatt tilgang til, og vi vet at dette i stor grad handler om manglende introduksjon til museet. Å gå på museum handler om å gi impulser til den estetiske dimensjonen i livet, og derfor ser vi viktigheten av at alle barn skal få tilgang til museum.

Kan den erfaringen vi har gjort gjennom *Handing*, gjøre at vi slår oss til ro med at kunsten er selve møtet mellom verk og betrakter, og at det er slik Schechner (2002) hevder, at det er i mellomrommet kunst oppstår? I *Handing* hvor barn og kunstnere både er deltakere og betraktere i og av sin egen prosess, oppstår det slik vi har erfart gjennom samhandling en estetisk erfaring, eller det vi ser uttrykt som form. Form er med på å løfte frem den estetiske dimensjonen i livet. Den som ikke kan måles i annet enn vår evne til å forstå den tiden vi lever i. Det å oppleve kunst handler om å oppleve ulike uttrykksformer, og at budskapet kan uttrykkes på mange forskjellige måter. Kan det bety at det barn lærer på museum er form, og at forståelse av form kan leses som estetisk læring og at estetisk læring er nødvendig for at det vi sammen skal finne er form som gjør at vi skal kunne leve sammen på planeten jorden.

REFERANSER

- Beuys, J. (1986, 2010). I V. Harlan (Ed.), *What is art: Conversations with Joseph Beuys*. Sussex: Clairview.
- Dewey, J. (1934, 2005). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.
- Duchamps, M. (1917). *Fontene*. Submitted for the exhibition of the Society of Independent Artists. New York: Grand Central Palace.
- Dudley, S. (2010). *Museum materialities: Objects, engagements, interpretation*. London: Routledge.
- Durini, L. De D. (2001). *Beuys, Joseph: The image of humanity*. Milano: Silvana Editoriale.
- Flewitt, R. (2005). Is every child's voice heard? Researching the different ways 3-year-old children communicate and make meaning at home and in a pre-school playgroup. *Early Years* 25(3), 207–222.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50.
- Gulpinar, T. (2012). Samtidskunstens plass i barnehagen. I A. M. Otterstad. & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulpinar, T. & Hernes, L. (2016). Estetisk læring. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hackett, A. (2014). Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1) 5–27.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hernes, L. (2014). Pedagogen og den kunstneriske prosessen. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hernes, L., Os, E. & Selmer-Olsen, I. (2010). *Med kjærlighet til publikum*. Vollen: Tell forlag.
- Insulander, E. & Selander, S. (2009). Designs for learning in museum contexts. *Designs for Learning*, 2(2), 8–21.
- Lancaster, L. (2003). Beginning at the beginning: How a young child constructs time multimodally. I C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal literacy*. New York: Peter Lang.
- Lara, A. (2008). *Installation banana peel*. Oslo: Astrup Fearnley.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- Norberg-Schulz, C. (1995). *Stedskunst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Roberts, L. C. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. London & New York: Routledge
- Slaatto, M. (2014). *Transporteringsdans*. Oslo: TD senteret.
- Sontag, S. (2011). I K. S. Mollerin (Ed.), *Susan Sontag*. Oslo: Agora no 2-3
- Stolnitz, J. (1969). The aesthetic attitude. I J. Hospers (Eds.), *Introductory reading in aesthetics*. N.Y.: The Free Press.

TARJA KARLSSON HÄIKIÖ



TARJA KARLSSON HÄIKIÖ är docent i Visuell och materiell kultur på HDK vid konstnärliga fakulteten. Hon arbetar som lärarutbildare och forskare med intresseområden som bland annat barn- och ungdomskultur, bildpedagogik, konst, estetik och lärande samt professionsutveckling. Hon har en bakgrund som förskollärare, bildpedagog och pedagogisk koordinatör inom förskola och grundskola och planeringsledare inom kultursektorn

VISUELL KULTUR FÖR, MED OCH AV BARN

- EN KONSTPEDAGOGISK VANDRING PÅ EN KONSTHALL OCH SÖKANDET EFTER EN FÖRSVUNNEN BJÖRN

Med Kulturpropositionen 1974 startade en era i svensk kulturhistoria som lade grund till den kulturpolitik som förändrade förhållandet mellan fin- och populärkultur och bidrog till att kultur blev tillgänglig för grupper i samhället som tidigare inte lika tydligt fått tillträde till exempelvis museer, konsertlokaler och konstutställningar. Denna satsning ledde också till starten av en organiserad satsning på barnkultur som så småningom kom att beröra alla förskole- och skolbarn i Sverige. I denna text behandlas frågor kring förskolans och skolans kulturuppdrag, barn- och ungdomskulturens betydelse och villkor i relation till de olika skolformerna jämte barns rätt till eget skapande utifrån ett barnkulturellt perspektiv. Vilken roll har konst och kultur för dagens verksamhet i förskola och skola och vad tillför barnkulturen? Hur tas barns bildkunskaper tillvara? Som ett svar på detta beskrivs ett kulturprojekt i förskolan med utgångspunkt i arbete med barnlitteratur och där bildarbete används som ett verktyg för lärande utifrån ett samarbete med en konsthall, dess konstpedagog och i mötet med samtida konst.

INLEDNING

Hur kan barns konstnärliga seende och visuella lärande stimuleras? Hur kan bildsamtal i museipedagogisk verksamhet och bildpedagogiskt arbete användas som en resurs och bidra till skapandet av meningsfullhet i lärandet i förskolan och skolan? Barn möter i sin vardag många olika slags bilder, i olika miljöer och i reklam, på tv, i datorer och spel, i form av serier och andra bilder i tidningar och böcker. Barnkulturen erbjuder varierade former av bildvärldar, inte minst i filmer men också på utställningar och andra kulturevenemang. En viktig del i barns möjligheter att ta till sig, delta i och aktivt skapa kultur är det kulturutbud som samhället erbjuder, dels i form av konst och kulturella uttryck, dels genom förskolan och skolan som kulturinstitutioner. Bild i förskolan och skolan bidrar till barns helhetsutveckling och förmågan att tolka bilder är en viktig del i att kunna se och förstå sin omvärld. I barns bildvärldar ingår också de bilder som de själva producerar på sin fritid och i olika skolformer i form av teckningar, målningar och andra uttryck för skapande som olika slags artefakter i olika material, men också fotografier och databilder.

En god bildverksamhet i förskola och skola tar hänsyn till och inbegriper olika uttrycksformer där barn tar del av olika slags färdiga bilder och bearbetar och tolkar dessa, deltar i styrda aktiviteter med bildarbete, provar på och lär sig olika bilduttryck samt arbetar med bild utifrån sina egna idéer, tankar och föreställningar. Nedan beskrivs – utifrån idén om kultur för, med och av barn – hur bildpedagogiskt arbete och bildsamtal kan användas didaktiskt och hur konstnärliga bilder och konstverk kan användas för att utveckla barns förmåga att tolka bilder, kommunicera med bilder och på detta sätt stärka deras visuella litteracitet, konstnärliga seende och kulturella kompetens.

FÖRSKOLANS OCH SKOLANS KULTURUPPDRAG

I ett demokratiskt samhälle präglas kulturen av respekt för olik tänkande och en strävan att skapa lika möjligheter för alla. Kulturkunskap är därför en viktig nyckel i utvecklandet av förståelse för både ens egen och andras identitet och människors skilda livsvillkor. En viktig del i förskolans och skolans uppdrag är förmedlandet av den demokratiska värdegrund som de olika skolformernas läroplaner grundar sig i, men också förmedlandet av förståelse för andras perspektiv och kulturell mångfald. Förskolan ska också uppmuntra och stärka barnens medkänsla och inlevelse i andra människors situation. "Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar" (Lpfö98 reviderad 2010, s. 6). Kultur är ett sätt att möjliggöra för andra impulser att komma in i skolan än de läroplaner som vanligtvis produceras med eller utan kulturella influenser inom-institutionellt, och erbjuder som komplement till de andra perspektiven ett estetiskt dito eftersom "gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet" (Lgr11, s. 10).

Konsten och kulturen lyfts ofta fram som resurser för elevernas deltagande, i relation till vilka egenaktivitet och egna frågor som skapar utrymme för ett problematiserande arbetssätt och som man vill integrera i skolans vardagliga arbete (Karlsson Häikiö, 2012, 2014a, 2014b, 2014c). Kulturen anses bidra till omvandlingen av skolans plats och roll i samhället och stimulera kreativa läroprocesser. Skollagen, läroplanerna och kursplanerna styr skolan, men ansvaret för skolutvecklingen ligger på kommunerna och i den enskilda skolan på rektorer och skolans personal. Det är förskolans och skolans uppgift att utifrån ett barn- och elevperspektiv definiera vilket innehåll och

vilka kulturformer som skall utmärka verksamheten. Arbetsgruppen för *En strategi för kultur i skolan* (Ds 1998:58) skriver att skolans uppgift primärt inte är att utgöra publikunderlag för kulturinstitutionerna utan istället utifrån sin huvuduppgift ställa krav på kulturaktörer. I olika kommunala och regionala styrdokument skrivs att skolan skall ha kontakt med kulturinstitutionerna och det fria kulturlivet och att skolan aktivt skall bidra till att ge plats åt kulturella upplevelser för barn och unga¹.

KULTUR I FÖRSKOLAN OCH SKOLAN

De kultursatsningar som nationellt gjorts på barn i Sverige sedan *Kulturpropositionen 1974* har alla betonat kulturens betydelse för barns utveckling och lärande. Som följd av denna kulturpolitiska satsning följde kommunala initiativ som KULF – kultur i förskolan, ett nätverk i Göteborg för förskolans pedagoger för att sprida tankarna bakom barnkulturell verksamhet och barnkulturproduktioner (Häikiö, 2009). Från att kulturen har varit uppdelad i vardaglig kultur (folkkultur) och etablissemangets kultur (konstkultur), satsade man nu på "eftersatta grupper" som "barn, unga, pensionärer, kvinnor, lågutbildade och invandrare" (Onsér-Franzén, 1992, s. 52).

Sedan starten av främjandearbetet för barnkultur har arbetet handlat om att erbjuda barn och elever kultur i de olika skolformerna. Arbetet är grundat i artiklarna i FN:s Barnrättskonvention där barns rätt till eget skapande, rätt till yttrandefrihet och delaktighet i konst och kulturliv varit centrala (artiklarna 13 och 31). I 1970-talets kulturpolitik lanserades en breddad syn på kultur, värnandet om enskilda gruppers behov och skapandet av förutsättningar för alla att ta till sig, delta i och skapa kultur, vilket bland annat tar sig uttryck i tanken om uppsökande verksamhet. De kulturpolitiska satsningarna följdes upp på 1990-talet då en arbetsgrupp tillsattes av regeringen för att genomföra utredningen *En strategi för kultur i skolan* (Ds1998:58). Den ledde till en översyn av skolmiljöer, en omvandling av musikskolor till kulturskolor, en satsning på kulturpedagogiskt arbete i alla skolformer där man ville fördjupa kunskapen om det kulturpedagogiska arbetet i relation till förskole- och skolväsendet.

I *Betänkande av Kulturutredningen* (2009) reviderades åter kulturuppdraget för kultur i skolan. Förskolan och skolan beskrivs här ha ett ansvar för att barn och unga får tillfälle till eget skapande, möjlighet till bildning samt tillgång till sitt eget och andras kulturarv. Här står också att estetisk verksamhet bör vara ett obligatoriskt inslag i grundskolan, där estetiska uttrycksformer och kulturell inkludering beskrivs för ökad

1. Se exempelvis Göteborgs stads budget 2016 där det står "Barn och ungdomar har rätt till eget skapande och kulturutövning, oavsett uttrycksform" och "Alla elever i grundskolan ska erbjudas minst ett scenkonstbesök per år" (s.48-49)

samhällsrelevans och där estetiken ses som en del av skapandet av kognitiv rättvisa (dvs. allas lika rätt till utbildning och lärande utifrån olika förutsättningar oavsett klass, kön, kulturell bakgrund, SOU 2009:16 Del 1 kap 5). Inriktningen i betänkandet går i linje med likvärdighetsuppdraget för skolan där alla barns rätt att lära sig utifrån sina villkor betonas. I *Kulturutredningen 2009* läggs till skillnad från tidigare riktlinjer kring kultur i skolan en betoning på konst och entreprenörskap:

Skolan har ett ansvar för att barn och unga får tillfälle till eget skapande, möjlighet till bildning samt tillgång till sitt eget och andras kulturarv. Detta ansvar bör även fortsatt uttryckas i läroplanerna. Estetisk verksamhet bör även framöver vara ett obligatoriskt inslag i grundskolan. (SOU 2009:16 Del 1, kap 5, Grundanalys)

De estetiska ämnenas position i skolan har dock ofta ifrågasatts. De estetiska ämnenas vara eller icke-vara har över tid debatterats utifrån olika politiska positioner och kulturområdet har ömsom kopplats till utbildning, ömsom till fritidssektorn utifrån politiska beslut. Trots skrivningarna har det funnits politiska motsättningar i statliga direktiv där regeringen ser estetiska uttryck som värdefulla, som i *Kulturutredningen 2009*, liksom att det praktiska och estetiska fältet beskrivs som viktigt för utbildningen av lärare (SOU2009/10). Samtidigt har regeringen exempelvis beslutat att ta bort estetiska ämnen som kärnämne i gymnasiet (SOU2008: 27) och minskat timmar för estetiska ämnen i grundskolan.

Historiskt har införlivandet av barn och unga i samhällets kulturella värderingar varit en del av vedertagna uppfostringsmål. Musikforskaren Bertil Sundin (1983) beskrev tidigt hur estetisk fostran, med sin utgångspunkt i förmedlingen av subjektiva värden, utgjorde en motsats till skolans kunskapstradition som betonar analys, kontrollerbarhet och objektiva metoder (Sundin, 1983, s. 10). År 1998 skrev arbetsgruppen för *En strategi för kultur i skolan*:

Mycket av det som tidigare lärdes ut av skolan lär sig barn och ungdomar numera inom ramen för den expanderande medie- och populärkulturen, vilket behöver uppmärksammas inom såväl skola som kulturliv. Både skola och kulturliv måste utgå från och spegla den tid som barn och ungdomar lever i. Mediernas formspråk kännetecknas av ett brett spektra av uttryck som bild, film, musik, dans och drama. Detta är en av flera anledningar till att skolan också behöver vidga sin repertoar till att omfatta även dessa uttryck. (Ds1998:58 s. 10)

Bildforskaren Anders Marner (2008; se också Skolverket 2008) har beskrivit vikten av kultur i skolan och angett tre skäl till att kultur i skolan behövs: Demokratiargumentet legitimerar kultur utifrån en yttrandefrihetsaspekt där barn har rätt att göra sina röster hörda. Tillväxtargumentet innebär att när barn och unga får kulturupplevelser och får arbeta med kreativitet skapas i förlängningen tillfällen och tillväxt i samhället och arbetslivet. Livsvärldsargumentet innebär att barn och unga har behov av forum att ta upp existentiella frågor utifrån de kulturyttringar som intresserar dem.

Estetiska uttrycksformer anses vara givna kanaler i skapandet av kulturförståelse hos barn och unga, men Professor Anne Bamford (2009) har i en stor undersökning av 170 länder på uppdrag av UNESCO funnit att estetisk och kulturell verksamhet inte räknas in som viktiga parametrar i helhetsutbildningen av barn och unga internationellt. Detta trots att hon fann att satsningar på estetiska ämnen kunde kopplas till förbättrade skolresultat, enligt studier i de deltagande länderna, olika stater, regioner och så vidare.

FRAMVÄXTEN AV BARNKULTURNÄTVERK

I Göteborg startades år 1976 barnkulturnätverket KULF – kultur i förskolan och som år 2016, 40 år senare, fortfarande är verksamt. Nätverket kom att bli en förebild för de otaliga barnkulturnätverk som växte fram i Sverige i olika kommuner. Nätverkets verksamhet grundade sig i läroplanerna för förskola och skola samt de nationella kulturpolitiska målen. Barnkultur lyftes fram som egen delkultur på 1970-talet. Kulturforskaren Jill Onsér-Franzén (1992) skriver att barnkultur differentierades i kulturpolitiska dokument som tre olika former, *kultur för*, *med* och *av* barn. Kultur *för* barn är barnkultur som är framtagen för barn, ofta av vuxna som exempelvis föreställningar med dockteater, teater, musikalerna och liknande arrangemang. Kultur *med* barn är aktiviteter som vuxna och barn gör tillsammans, det vill säga olika aktiviteter med exempelvis bild och form, dans och rörelse, dramatisering, sång och musik. Kulturskolan, förskolan och skolans kulturaktiviteter faller ofta in under denna kategori. Sedan finns kultur *av* barn som avser aktiviteter som är initierade av barn själva, som uppkommer ur barns egeninitierade lekar, spel och annat skapande (Onsér-Franzén, 1992, s. 52).

KULF-nätverkets idé var, och är än idag, att det i varje stadsdel finns en kultursamordnare med uppgift att bevaka barn- och ungdomskulturfrågor. På varje institution väljs sedan år 1986 dessutom ett kulturombud som i sin tur har kännedom om det utbud som erbjuds av kultur för, med och av barn. Nätverket leds av Kulturförvaltningen i

Göteborgs Stad, som ansvarar för utveckling, planering och samordning, och omfattar idag sammanlagt cirka 1000 kulturombud i förskolor, på grundskolor och gymnasieskolor. KULF fick år 1998 en efterföljare i skolans kulturnätverk, KULIS – Kultur i skolan.

För att fördjupa kunskapen och göra särskilda satsningar finns åtta ämnesråd; Arkitektur, Form & design, Bild & konst, Dans & rörelse, Film & media, Kulturarv & traditioner, Musik & sång, Språk & litteratur samt Teater & drama. För varje område finns sakkunniga kopplade till arbetet, såsom konsulenter och andra professionella inom ämnesområdet. På 1970-talet anställdes teaterkonsulenter för att planera händelser i musik och teater för barn. Andra tidiga exempel sedan 1980-talet är det långvariga samarbete mellan KULF och Folkteaterns barnscen *En trappa ner* med teaterverksamhet som riktade sig till barn upp till 6 år, men också samarbetet med Stadsbiblioteket där en särskild barnbibliotekskonsulent ansvarar för barnbiblioteksverksamheten. Från år 1994 och framåt presenterades utbudet av all barnkulturverksamhet i *Kulturterminen*, som blev digitaliserad år 2007 (www.goteborg.se/barnkultur).

BILDANDET AV ETT MUSEIPEDAGOGISKT NÄTVERK

År 2001 startade Nätverket för museipedagogik i Göteborg, där de olika museerna började samverka för att nå ut till sin målgrupp – de olika skolformerna – vilket ledde till att närmare 90% av alla barn i förskola, skola och på gymnasier i Göteborgs stad nu gjorde museibesök med sina pedagoger (jämfört med en tidigare besöksfrekvens på ca 10%). Museernas egna museipedagoger stod för så kallade museielektioner som de olika skolformerna kunde boka gratis och där museerna användes som läromedel utifrån olika fördjupande teman som stämde in på museets verksamhet, men som också riktade sig till skolformernas olika ämnesområden.

Skapande skola-satsningarna började år 2009 där ett stort antal kulturarbetare och kulturpedagoger kunde arbeta med så kallade serier i de olika skolformerna genom att aktiviteterna subventionerades för att sänka kostnaderna för olika skolformer att ta del av kultur. Genom åren har ett stort antal satsningar gjorts, bland annat under Barnkulturåret 2012 anordnades en föreläsningsserie med forskare med anknytning till barnkulturområdet kring teman som exempelvis Unga i svensk barnfilm, Dans-

baneeländet, Blöjbarnsteve, Barn och datorspel och Barn och ungas sånger och vitsar. Många publikationer har getts ut av Kulturförvaltningen för att fungera som handledningar och inspiration för lärare och pedagoger i förskola och skola och på gymnasier. Ett av dessa är *High Five! När konstnärer möter femåringar i förskolan* (2012) och där olika bildprojekt med konstnärer som samverkat med barn och elever i form av serier presenteras. Under en lång tid ställdes också dessa bildkonstnärliga projekt ut på stadens konstmuseum så att andra barn kunde ta del av de deltagande barnens konstnärliga alster för att främja kultur för barn av barn (Häikiö, 2009).

BILDSAMTAL OCH KONSTBILDER SOM INSPIRATION TILL UTVECKLANDET AV KONSTNÄRLIGT SEENDE

I samband med offentliga institutioner som museer finns ofta bildateljéer för bildverk-samhet. På bildmuseer och konsthallar anordnas särskilda lektioner för barn och förs bildsamtal i samband med museibesök där barn kan möta konst, ta del av konstnärliga uttryck och träna sitt konstnärliga seende och sin kulturella kompetens (se t.ex. Bendroth Karlsson & Karlsson Häikiö, 2014). Genom att se på olika slags bilder, lära sig kommunicera kring bilder och skapa bilder, utvecklar barn sin visuella litteracitet, det vill säga sin visuella förmåga eller bildkunnighet (Elkins, 2003; Karlsson Häikiö, 2014a, 2014b, 2014c). De visuella lärprocesserna följer de språkliga men är annorlunda till sin karaktär då bilder och språk utgör olika slags representativa system (Domin-ković, Eriksson & Fellenius, 2006). Bilder är holistiska medan skriftspråket till sin karaktär är mer linjärt (Häikiö, 2007). Genom möten med konst kan barn erbjudas upplevelser av att möta fenomen och frågeställningar som är komplexa och mångtydi-ga och kan genom bildsamtal få möjlighet att både lära sig se på konstnärliga gestalt-ningar, uppleva konst och även samtala om sina tankar och känslor i relation till den konstnärliga upplevelsen. I den lärsituation som skapas genom bild- och museipeda-gogik erbjuds barn att fördjupa sin förståelse för sitt seende i relation till sig själva som individer, ta del av andra människors perspektiv och en större samhällslig kontext. I bildsamtalets dialogiska lärsituation erbjuds meningsskapande och även träning i en av skolans huvuduppdrag, delaktighet i demokratiska processer. Museer erbjuder ofta olika slags introduktioner, guider och handledningar kring bil-der på konstverk för bildsamtal och bildarbete med barn och ungdomar eller för ar-

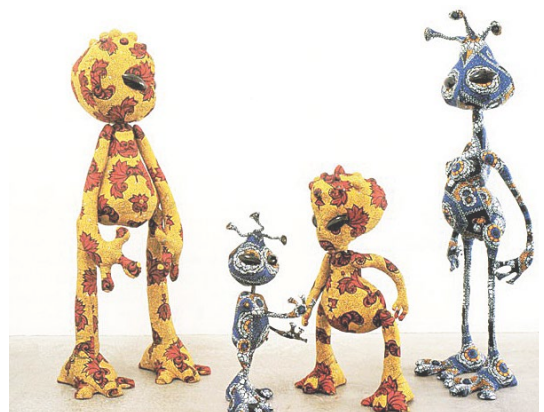
bete med samtidskonst. Konstverk presenteras tillsammans med frågeställningar och uppgifter för lärare och pedagoger som arbetar med barn och elever i olika åldrar, till exempel konstverket *The Young Family* (2003) av samtidskonstnären Patricia Piccinini. I handledningen visas en bild av en skulptur i naturlig storlek av en varelse som liknar en hybrid av människa och djur med sina ungar.² Skulpturen är både fascinerande, intagande och skrämmande på samma gång då varelsen ligger exponerad "naken" med sina ungar som diar och leker. När man som vuxen ser bilden leder tanken lätt in i frågeställningar som handlar om exempelvis genmanipulation, etik i relation till djurrättshållning eller vårdandet av sin avkomma oavsett om man är djur eller människa. I handledningen står följande förslag till pedagoger som arbetar med yngre barn gällande bildsamtal eller bildarbete:

FAMILJEBEGREPPET (för yngre elever)

Patricia Piccinini har skapat en familj. Fråga om eleverna tycker att det är någon eller några som fattas? Ser alla familjer likadana ut eller finns det olika typer av familjer? Prata om olika typer av familjer. Vad är det för skillnad mellan släkt och familj? Kan en del ha bara en familj och andra flera stycken? Låt barnen måla bilder av sina egna familjer och sedan berätta för varandra om bilderna (*Vadå samtidskonst?* Göteborgs Konsthall, 2007).

Ett annat liknande verk är *Dysfunctional Family* (1999) av textilkonstnären Yinka Shonibare, med olika skulpturala figurer som ser ut som etno-ufos av olika slag och storlekar, som kan användas som en utgångspunkt för ett bildsamtal.³

Utifrån denna bild kan olika ingångar göras som handlar om familjer men också om likhet och olikhet, ensamhet och mångfald, sammanhållning eller utanförskap och så vidare. Materialet, som är en digital handledning, är tänkt som ett läromedel för främst grundskolans senare år, gymnasiet och vuxenutbildning, men innehåller även frågor som tydligt riktar sig till en yngre publik. I handledningen beskrivs att materialet utgår från sokratiska samtal (Pihlgren, 2010) där



Yinka Shonibars textila skulptur *Dysfunctional Family*, 2007. Shonibar behandlar ofta relationen mellan det koloniala arvet och nutiden

2. "OM KONSTNÄREN Patricia Piccinini är född 1965 i Sierra Leone. Sju år gammal kom hon till Australien och det är där hon lever och verkar idag. Hon studerade konst på Australian National University och Victorian College of the Arts. I Patricia Piccininis konst ser vi ofta figurer som är några slags hybrider mellan människa och djur. Den människolika huden vi ser på figurerna i *The Young Family* går igen i många av hennes verk. Ibland skapar hon även förmänskligade maskiner. Hennes verk rör några av de svåraste etiska frågorna som vi omges av i vårt samhälle." *Vadå samtidskonst?* Göteborgs konsthall, 2007

syftet är att uppnå självständigt tänkande utifrån ett öppet samtalsklimat, förutom upplevelsen av själva konstverket.⁴ I metoden om sokratiska samtal anges fyra grundregler för samtalet:

- Att frågorna som ställs inte har några svar som är rätt eller fel
- Att man har respekt för andras tankar och impulser
- Att målet är ett gemensamt utforskande genom eftertänksam dialog
- Att man ska vara beredd att ompröva sina åsikter

(*Första hjälpen i samtidskonst*, Bohusläns museum (u.å.) s. 61).

Hur kan då kultur och museer användas i pedagogiskt arbete med barn? Nedan följer en beskrivning av ett kulturprojekt där museibesök och konstverk används i det bildpedagogiska arbetet med barn på en förskola.

KULTURPROJEKT I FÖRSKOLAN I SAMARBETE MED EN KONSTHALL

På en förskola i Göteborg har några pedagoger samarbetat med en konst-/museipedagog på en konsthall. Syftet med projektet var att utgå från barnkultur och samtidskonst som del i förskolans arbete och genom bilderböcker, bildsamtal och bildskapande arbete använda ett flertal kommunikativa former med barnen för att uppnå målen i förskolans läroplan och förskolans kartlagda utvecklingsområden. Det syfte som pedagogerna hade med projektet var bland annat hur man tillsammans med barn kan möta frågor som har att göra med utsatthet och hur man kan värna om jämlikhetsaspekter som är kopplade till förskolans strävansmål gällande yttrandefrihet och dess demokratiuppsdrag. Pedagogerna utgick i sitt arbete från läroplanens mål där "Förskolan ska sträva efter att: varje barn utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv" (Lpfö98 rev 2010, s. 10). Ytterligare ett syfte var att barn "utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att utveckla upplevelser, tankar och erfarenheter i uttrycksformer som lek och bild "men också sin "förståelse för symboler och deras kommunikativa funktioner" (Lpfö98 s. 10).

3. "Shonibare är född i London, uppväxt i före detta brittiska kolonin Nigeria och konstnärligt utbildad och verksam i London. Yinka Shonibares konstnärskap kretsar kring frågor om ras, klass, nationalitet och makt. Hans verk tar sin utgångspunkt i de kulturella föreställningar som finns om främst afrikanska kulturer. Med humor och parodier ifrågasätter han kulturella stereotyper. Genom förskjutningen i framställningen av historiska förhållanden söker Shonibare påvisa hur kulturell identitet är en konstruktion." *Första hjälpen i samtidskonst*, Bohusläns museum.

4. Ett sokratiskt samtal är en samtalsmetod som härrör från de samtal filosofen Sokrates hade med sina lärjungar (så som de skildras av Platon). Ann S. Pihlgren har utvecklat en dialogisk samtalsmetod där barn och vuxna genom samtalet kan utveckla sätt att tänka och nå insikt kring centrala idéer och värden, som att utveckla sin förmåga att värdera och göra kloka val, att göra sin röst hörd och att samarbeta med andra.

I projektet kom följande olika metoder och arbetssätt att användas:

- Bilderboksläsning
- Besök på konsthallen och besök av konstpedagog på förskolan
- Bildsamtal med barnens upplevelser som utgångspunkt
- Bildarbete på förskolan ledd av förskollärare som metod för lärande
- Pedagogernas observation och dokumentation av projektarbetet

I projektet ville pedagogerna utgå från en bilderbok om björnen Paddingtons äventyr.

Björnen Paddington kommer från Peru men på grund av skövling av regnskogen blir han fripassagerare på en livbåt på en atlantångare och hamnar som flykting i London i England. Här finns en tydlig anknytning till dagens globala flyktingsituation och till samhällsliga händelser som barnen kan ta till sig på sin nivå i sagans form. Temat i detta projekt berörde på detta sätt hur det är att vara i en ny livssituation och lära sig nya kulturella vanor. Pedagogernas syfte med valet av denna barnbok var att barnen skulle tänka på tematiken i boken utifrån olika perspektiv och att lära sig se olikhet som en potential. På detta sätt gav också projektet möjlighet att arbeta med olika berättelser utifrån barns egna erfarenheter och arbeta med barngruppens olika bakgrunder och kulturella identitet. Tanken var att genom att använda kultur som verktyg i den dagliga pedagogiska och estetiska praktiken kunde delaktighet skapas för barnen, men också att synliggöra förskolans verksamhet för föräldrar.

Pedagogerna valde förutom arbete med bildarbete och bildsamtal att göra besök på en konsthall, eftersom besök på ett museum också var ett tema i boken. Björnen Paddington hotas nämligen i boken av att bli tillfångatagen av en museiintendent som vill stoppa upp och ställa ut honom. Pedagogerna bjuder också in en museipedagog med ansvar för barn- och ungdomsverksamheten på konsthallen på besök på förskolan för att ha bildsamtal med barnen och för att inspireras av mötet med en bild- och museikunnig pedagog.



Michael Bond (1958) *Kalla mig Paddington*. Den första boken om björnen från Peru. Illustrerad av Peggy Fortnum. Foto: Tarja K Häikiö.

BESÖK PÅ KONSTHALL OCH ETT MÖTE MED SAMTIDSKONST

Några av barnen på förskolan besöker konsthallen där utställningen *A Story Within a Story* pågår som en del av GIBCA, Göteborgs Internationella Konstbiennial (Konsthallen 2015-10-06; <http://www.gibca.se/>). Konstpedagogen på museet tar emot de åtta barnen, med två medföljande förskollärare, i entrén på konsthallen. De sätter sig i en cirkel och konstpedagogen berättar om skillnaden mellan ett konstmuseum och en konsthall. Hon berättar att på ett konstmuseum finns samlingar med tavlor och andra konstverk som kan vara mycket gamla, medan på en konsthall ställs nutida konst ut under en kortare tid. Hon frågar barnen om de varit på någon konsthall tidigare och om de varit på andra slags museer. Barnen berättar om sina upplevelser; att man kan ställa ut djur, växter, fiskar, båtar och så vidare på museer, jämfört med detta museum där man ställer ut konstverk.

När barnen genom detta introducerande samtal bekantat sig med konstpedagogen och presenterat sig själva, är det dags för dagens uppgift. Konstpedagogen undrar om barnen har hört berättelsen om Paddington, den lilla björnen. Barnen berättar vad de vet om björnen och dennes äventyr, och det visar sig att de vet en hel del: Paddington kommer från Peru där han inte kunde stanna och reste på en båt över havet till staden London och en vänlig familj som han får bo hos. Han blir jagad och tillfångatagen av en dam som vill ställa ut honom i en glasmontör på ett museum. Barnen funderar tillsammans över varför man kan vilja ställa ut en björn på ett museum? Barnen har arbetat med projektet Paddington på förskolan och blir av konstpedagogen uppmanade att fundera över vad som kan hända om björnar skulle ställas ut på ett museum. Eftersom det finns ett konstverk i samma utställningsrum där en konstnär ställt ut en hästspilta – nu finns spåren efter hästen kvar utställd på museet i form av en konstgjord spilta med hö och hästspilling – så kanske det ändå inte är så otänkbart? Barnen funderar kring konstverket, *The Museum of Nothing* (2011-2014), av konstnären benandsebastian där museala objekt färdigställts i form av tömda montrar.⁵

Konstpedagogen visar en av glasmontörarna för barnen och frågar: Vart kan Paddington ha rymt? Tillsammans pratar de om olika vägar ut, bland annat genom att montrar brukar ha en dörr eller kanske har han rymt genom en lucka i taket? Barnen får i uppgift att söka igenom alla rum på konsthallen för att se om de kan hitta spår efter Paddington.

5. *The Museum of Nothing* är en del av benandsebastians intresse för hur mening och betydelse kan tillskrivas objekt och platser som inte är närvarande. Deras intrikata och extremt väldesignade installationer byggs med planerade brister och befinner sig ofta på gränsen till kollaps. Vare sig installationerna tar formen av arkitektoniska fragment, mekaniska teatrar eller levande objekt relaterar de till idén om det fysiska som något ofullständigt, ständigt i konflikt med sina demoner. (<http://www.gibca.se/index.php/sv/gibca-2015/konstnaerer/benandsebastian>)

Barnen söker i de olika rummen där de olika konstverken finns. På detta sätt kan konstpedagogen se vad som intresserar barnen och stanna till vid konstverken och berätta om dem utifrån barnens frågor – samtidigt som barnen har en egen uppgift, att söka efter den förrymda björnen. Barnen springer runt bland de utställda konstverken och stannar vid några av dem. Exempelvis blir de intresserade av Lynette Yiadom-Boakyés målning av två dansande svarta kvinnor.

Barnen och museipedagogen ställer sig framför tavlan och gör dansrörelser liknande dem på tavlan, fryser sina rörelser precis som kvinnornas rörelse är frusna på målningen och kommenterar på detta sätt videoverket med sina kroppar. Eftersom museibesöket på detta sätt utgår från barnens intresse och takt att ta till sig de olika rummen skapas en frihet för dem att välja eller välja bort bland de utställda konstverken. Besöket i utställningen blir också en lek där barnen kan välja att vara med i leken eller välja att titta på konstverken. När barnen tittat i alla rummen på konsthallen och inte hittat Paddington, samlar museipedagogen barnen i entrén där barnen nu får en ny uppgift. Konstpedagogen tar fram ett långt papper och färgkritor och ställer frågan till barnen: Vad skulle museet kunna ställa ut i montrarna nu när inte Paddington finns där? Barnen får komma med egna förslag som de kan rita. Barnen grupperar sig utefter en lång utlagd pappersremsa och börjar teckna. På detta sätt skapas ett erbjudande som barnen kan ta till sig på sina villkor (Qvarsell, 2012). Snart är barnen i full gång, de ritat prinsessor, björnar, hus, kor, hästar och så vidare.

Ett av barnen anpassar sin teckning till ett annat barns på andra sidan papperet genom att rita sitt hus upp-och-ned för att det skall stämma med det andra barnets teckning som har sin grundlinje åt andra hållet. Ett barn ritade ett djur som äter hö och är helt tydligt inspirerad av benandsebastians verk *The Museum of Nothing* och spiltan med hö och hästspilling. Flera av barnen ritade djur, ett av barnen ritade ögonfransar och underbyxor på sitt djur. En flicka ritade först tre prinsessor, men när hon sedan ser att hennes kompis bredvid har ritat 'ett hus för människor', ritade hon också ett hus till sina



Barnen funderar på varför man vill ställa ut en björn på ett museum och vilka vägar som Paddington kan ha tagit sig ut från Konsthallen. Foto: Tarja K. Häikiö.



Barnen och museipedagogen provar dansposer framför en målning av konstnären Lynette Yiadom-Boakyés målning av två dansande kvinnor från 2015. (Foto: Tarja K. Häikiö).



På en lång remsa av papper ritat och målar barnen bilder utifrån sina upplevelser på utställningen *A Story Within a Story*. Foto: Tarja K. Häikiö.

prinsessor. Barnen tar intryck av varandra men ritat också självständigt. Forskning visar att barn i sitt tecknande tar intryck av både barnkulturella fenomen och av varandra, och att tecknandet på detta sätt blir en del av en kamratkultur (Sparrman, 2006; Änggård, 2006). En av förskollärarna fotograferar men ger också sin kamera till barnen så att de kan fotografera teckningarna, 'för att komma ihåg sina bilder', som de säger. Minst tre av barnen väljer att fotografera sina och andras teckningar.

Genom att fotografera eller dokumentera tillfället kan barnen senare titta på sina bilder och även visa dem för andra barn, pedagoger och sina föräldrar. På detta sätt skapas minnen av tillfället, barnen kan återuppleva museibesöket och genom själva fotograferandet ges barnen möjlighet att träna både bildseende och kamerahandtering genom att de ställs inför att fotografera ett utsnitt av den stora teckningen.

Konstpedagogen vill att barnen nu berättar om vad de har för förslag till museet om vad man kan ställa ut, men barnen vill rita klart sina teckningar. De får lite mer tid och sedan berättar alla, en efter en, vad de ritat som förslag. Barnen diskuterar tillsammans med konstpedagogen om man exempelvis kan ställa ut prinsessor. Det har ingen av barnen sett kommer de fram till, djur har de sett utställda på museer, men inte prinsessor. De resonerar också kring vilka olika slags hus det finns och om de kan ställas ut. Kan det finnas hus inuti hus? När barnen är klara med sitt tecknande är det dags att avsluta aktiviteten. Konstpedagogen föreslår barnen att leta spår efter

björnen Paddington även på vägen till förskolan. När barnen ätit en liten smörgås och tagit på sig är det dags att ge sig av. Barnen går från museet och letar spår. De ser bland annat det som de tror kan vara Paddingtons bajs på trottoaren, eller en knapp från hans jacka.

Arbete med projektet fortsätter också på förskolan där fotografier som tagits på konsthallen ställs ut för att föräldrar och andra barn skall kunna ta del av besöket: "Paddington-gruppens möte på Konsthallen med samtidskonsten – fakta och fantasi, frågor, berättelser, våra olika tankar – en vandring i olika rum i sökandet efter en försvunnen björn." Barnen har också gjort målningar om sina upplevelser och pedagogerna har skrivit ner deras dialoger: Ett barn sade: "Paddington har en ryggsäck och det regnar mycket, han badar och äter jordgubbar och leker med en badboll. Han känner sig ledsen för det regnar, men blev glad sen när solen kom."

Ett annat barn sade: "Paddington är osynlig och går i stan, han ska köpa kläder där, sen går han hem. Staden var helt svart för att ljusen var hemma hos Paddington". I fallet med Paddington som rymt från museet erbjöds barnen – som kände till historien – ett tillfälle att förankra läsupplevelsen av bilderboken i sin egen verklighet och bearbeta relationen till sin vardag. Barnen erbjöds också tillfälle att fundera mer kring exempelvis vad det innebär att vara flykting och vad museer har för funktion. Berättelsen om Paddington gestaltade utsatthet i samhället och projektet gav barnen möjlighet att möta och bearbeta frågor som är emotionellt svåra. De erbjöds också att ta till sig museet och utställningarna på sina villkor, rita sina upplevelser, förslag till utställning och



Ett barn fotograferar sin teckning för att kunna titta på den senare på förskolan. Foto: Tarja K. Häikiö.



Ett av barnens målningar av björnen Paddington. På bilden syns också Paddingtons resväska och tågspår. (Foto: Tarja K. Häikiö).

att berätta om sina tolkningar, att dokumentera sin upplevelse och att ställa frågor kring det som de undrade över. Besöket präglades av öppenhet för barnens frågor och möjlighet till dialog snarare än förmedling av färdiga tolkningar av museets utbud.

Man kan dock fundera kring på vilket sätt fantasi används vid en sådan här kulturaktivitet. Med vilka avsikter och på vilka villkor bjuds barnen in i lek- eller kulturutrymme? Användandet av fantasi tillsammans med barn förpliktigar att man följer upp de olika uppslagen och ger barnen tid att ställa frågor, fundera och komma med förslag till lösningar för att skapa en fördjupad pedagogisk mening med aktiviteten. Mina reflektioner kring besöket blir att det är viktigt att kulturupplevelsen utgår från barnens frågor och deltagande, att deras tankar ges utrymme utifrån de undringar som väcks i samband med kulturbesöket.

BILDARBETE SOM VERKTYG FÖR KUNSKAPSBILDNING

Användandet av bildskapande och konst som kulturella verktyg kan fördjupa förståelse som skapar meningsfullhet i lärandet. Professor Birgitta Qvarsell (1999, 2012) problematiserar barnkultur i relation till pedagogisk verksamhet och skiljer på *kultur i skolan*, *mediakultur* och *barns egen kultur* (1999, s. 14, 20). Hon vill därmed belysa olika perspektiv på kultur-/pedagogiskt arbete. Qvarsell belyser vidare tre olika ingångar till kultur som barn och vuxna kan inta och som kan relateras till kulturellt deltagande för, med och av barn. För det första beskriver hon meningserbjudanden för att ta fasta på barns egna initiativ, intentioner och tolkningar, för det andra uppgifter som barnen själva formulerar och söker sig till, och för det tredje tillvaratagandet av barns strävan till utveckling utifrån egna ansträngningar (1999 s. 14f). Qvarsell beskriver också vikten av frizoner, nya kontexter där barnen får finnas på sina egna villkor och hävdar att denna ofta går emot kulturella konventioner och normer. Hon betonar att det som intresserar barn inte alltid uppfattas som betydelsefullt av de vuxna. Därför ser hon frizoner som nödvändiga för att barn själva ska kunna finna de former som utmanar, provocerar och intresserar dem utifrån Barnrättskonventionens deklaration om barns rätt till eget skapande (Qvarsell, 1999, s. 26f). Här kan kulturell verksamhet utgöra en viktig arena.

Pascal och Bertram (2009) liksom Wall (2010) beskriver barns agentskap (agency) som en betydelsefull del av barns rätt att vara, tänka och handla på sina villkor och utifrån

sina förutsättningar. De menar att pedagogisk praktik behöver bli mer inkluderande med större möjligheter för barnens deltagande i kunskapsproduktion, med utrymme för deras åsikter och perspektiv (Pascal & Bertram, 2009 s. 249-253). Kulturforskaren Irit Rogoff (2008) skriver om hur institutioner, som exempelvis olika museer, kan vara mer än en traditionell arena för utbildning eller kulturarv. Vad kan vi lära av museer utöver det vanliga? Hur förmedlas värde eller värdelöshet i konstverk eller museiobjekt? Hur laddas de med kulturell status? Rogoff menar att genom aktivt deltagande möjliggörs nya fält för lärande och samverkan. Genom att aktualisera museernas utbud utifrån deltagarna kan innehåll omformas kontinuerligt. Det handlar också om tillgänglighet, att anta utmaningen i att våga öppna för frågor och ifrågasättande. I exemplet med projektet Paddington och museibesöket på konsthallen besökte barnen en samtidskonstutställning som var ämnad för en initierad publik, men istället anpassade konstpedagogen besöket till barnen som målgrupp och tematiken till förskolans målsättning med deras projektarbete och skapade på detta sätt en ny slags situation för lärande utanför en mer traditionell museikontext där barn förväntas vara mer passiva och "se men inte röra".

AVSLUTANDE ORD

Barns tillträde till aktiv medverkan i olika sammanhang är beroende av att bli lyssnade till, ges röst och makt genom att de ses som aktiva subjektsskapare snarare än som objekt för den vuxnes kunskapsförmedling. Här behöver barns rätt till kultur, samhälle och tillträde till platser där olika tolkningar av barndom räknas in och ses som värdefulla bidrag och komplement till lärandet i olika skolformer och andra kontexter. Museibesök och möten med samtidskonst skapar möjligheter för pedagoger att använda sig av bildpedagogiskt arbete som redskap för lärande och för utvecklandet av barns visuella litteracitet genom konstnärligt seende. Museet blir en arena för inkludering och en frizon genom den barnkulturella aktiviteten, som ger barn agens genom att möjliggöra kulturellt och samhälleligt deltagande på deras villkor. Detta görs genom lek, berättande och estetiska uttryck, vilket skapar förutsättningar för barnen att ta till sig, eller inte ta till sig, problematiken som ett meningserbjudande. I det beskrivna projektet där barn och pedagoger besöker en konsthall används konst till att utgå från barnens egna upplevelser och för att beröra en samhälleligt aktuell men svårtydd och komplex fråga, flyktingfrågan. Genom att omforma lärsituationen och omvandla museets utställningsinnehåll med utgångspunkt i barnens deltagande uppstår en utmaning att tänka utanför en traditionell, och ofta normativ, förskole-, skol- eller museikontext.

REFERENSER

- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bendroth Karlsson, M. (2014). På promenad med kamera – barn bildberättar om en plats. I S. O. Karlsson (Red.), *Visuella arenor och motsägelsefulla platser. Tio texter om transformativt lärande, identitet och kulturell förändring*. Göteborg: Daidalos.
- Bendroth Karlsson, M., & Karlsson Häikiö, T. (Red.). (2014). *Bild, konst och medier för yngre barn. Kulturella verktyg och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bond, M. (1958). *Kalla mig Paddington. Den första boken om björnen från Peru*. Illustrerad av Peggy Fortnum. Stockholm: Wahlströms.
- Dominković, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds 1998:58. *En strategi för kultur i skolan*. Regeringskansliet, 2000.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies – A skeptical introduction*. New York: Routledge.
- Första hjälpen i samtidskonst* (2007). Bohusläns museum. Uddevalla.
- High Five! När konstnärer möter femåringar i förskolan* (2012). Göteborgs Kulturförvaltning.
- Häikiö, T. (2009). Bilderboken som barnkultur. I H. Wettre (Red.), *Färgkludd eller näckrosor? Barnboks bilden och konsten*. Göteborg: Kabusa.
- Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska lärprocesser. Atelierista i förskola och skola*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Karlsson Häikiö, T. (2012). Att vara vid sina sinnen. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups.
- Karlsson Häikiö, T. (2014a). Barns visuella lärande och grafiska framställning. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.). (2014), *Bild, konst och medier för yngre barn. Kulturella verktyg och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson Häikiö, T. (2014b). Bildsamtal och bildtolkning. I M. Bendroth Karlsson & T. Karlsson Häikiö (Red.). (2014), *Bild, konst och medier för yngre barn. Kulturella verktyg och pedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson Häikiö, T. (2014c). Teckning som visuellt lärande och vardagskultur. *Att teckna är stort. Nordiska Akvarellmuseets teckningsfrämjande projekt*. Nordiska Akvarellmuseet/Statens kulturråd.
- Marner, A. (2008). Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen. *KRUT: Kritisk utbildningstidskrift*, 131, s. 5-15.
- Onsér-Franzén, J. (1992). *Tre stadsmiljöer – en etnologisk berättelse*. Institutionen för arkitektur, Chalmers tekniska högskola.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 249–262.
- Pihlgren, A. S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Proposition 1974:28. *Kulturpropositionen 1974*.

Qvarsell, B. (1999). Barns kultur i pedagogisk forskning och praktik. *Barnkultur – igår, idag, imorgon*. Festskrift till Gunnar Berfeldt. Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning.

Qvarsell, B. (2012). Kultur och estetik i pedagogiken. Skapande kunskapsbildning och gemenskap bland barn. I A. Klerfelt & B. Qvarsell (Red.), *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken*. Malmö: Gleerups.

Rogoff, I. (2008). Turning. I J. Aranda, B. Kuan Wood & A. Vidokle (Red.), *e-Flux Journal* #0. 11, 32-46. Hämtad 5 augusti 2016: <http://www.e-flux.com/journal/view/18>

SOU 2009/2010:89 *Bäst i klassen*. Regeringskansliet.

SOU2008:27 *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Regeringskansliet.

SOU 2009:16. *Betänkande av Kulturutredningen 2009*. Grundanalys.

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Reviderad 2010. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2008). *Bild – En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Myndigheten för Skolutveckling.

Sundin, B. (1982). Barnen och de sköna konsterna. Om estetiska verksamheter i förskolan. *Kulturpolitisk forskning och utveckling*, nr 3. Statens kulturråd.

Sparrman, A. (2006). *Barns visuella kulturer. Skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur. *Vadå samtidskonst?* Göteborgs Konsthall, 2007. Göteborg.

Wall, J. (2010). *Ethics in the light of childhood*. Washington DC: Georgetown University Press.

Änggard, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

ÖVRIGA REFERENSER

<http://www.gibca.se/>

www.goteborg.se/barnkultur

<http://www.gibca.se/index.php/sv/gibca-2015/konstnaerer/benandsebastian>

<http://www.gibca.se/index.php/sv/gibca-2015/konstnaerer/lynette-yiadam-boakye>

<http://www.gibca.se/index.php/sv/gibca-2015/konstnaerer/simon-starling>

<http://www.walkerart.org/collections/artworks/dysfunctional-family>

MARIE BENDROTH KARLSSON



*MARIE BENDROTH
KARLSSON är fil.dr tema Barn,
fil. kand. konstvetenskap, lektor på
Högskolan Borås*

ATT SE MED FLERA SINNEN OCH FANTASI

Vad innebär det att ha ett konstnärligt seende, en konstnärlig blick? En blick för vad? Att uppskatta konst eller att kunna göra konst av vardagligheter? Att kunna urskilja det vackra eller det särskilda? Att se det som inte syns och möjliga symboliska innebörder?

När jag fick uppgiften att tänka över frågan - vad är konstnärligt seende?¹ visade det sig att frågan genererade fler frågor än svar. När jag skriver denna text utgår jag från min position som forskare och lärare för blivande och redan verksamma förskollärare. Det innebär att jag dels bygger mina argument och frågor på de erfarenheter jag gjort, dels på mitt intresse för didaktiska frågor och frågor som handlar om hur pedagogisk praktik gestaltas. De rubricerade frågorna har för det arbetet en stor betydelse och aktualitet. Inom förskolepedagogiken används ofta uttrycket "ett barn har hundra språk men berövas nittionio" när de skolas in i en lärkultur där fakta och bokstavlighet är högsta dygden. Uttrycket kommer ursprungligen från en dikt av Loris Malaguzzi, förgrundsgestalt för den pedagogiska filosofin i Reggio Emilia. Berövandet tänker jag mig rör aspekter som har med ett konstnärligt seende att göra och rör i synnerhet poetiska, estetiska och symboliska språk och sätt att möta världen på. Ett sätt att stimulera många språk och att motverka den bilden av förskolans verksamhet som reducerande är att på olika sätt låta barnen ta del av konstnärliga gestaltningar och att se och samtala om världen med en uppmärksam blick. Uppmärksamheten tränar blick- en. Jag kommer längre fram i texten att ge några exempel på när barn möter konst och på så sätt uppmuntras att betrakta noga och på olika sätt.

Efter detta första batteri med frågor om vad vi ser, uppkommer frågor som rör en annan aspekt nämligen vad är det som har skapat min blick? Detta är en fråga som är central för mig som pedagog. Kan man lära sig att se omvärlden med en konstnärlig blick eller är det en medfödd förmåga? Jag kom att tänka på en situation när jag var ung och kom i diskussion med min pappa om en oljemålning som fanns i mitt föräldrahem. Det var en rektangulär målning i starka färger föreställande en solnedgång i havet. Jag tyckte den var förskräcklig och tänkte "hötorgskonst", men sa det inte. Min pappa däremot tyckte det var en vacker realistisk bild av något av det bästa han visste; att vara på havet en vacker sommarkväll. Om det härliga i innehållet var vi eniga, men vi såg på målningen med helt olika blickar. Var det "bara" en smakfråga eller hade det betydelse att jag läst konstvetenskap i några år och intresserat mig för konst-

1. Jag kommer omväxlande att använda begreppen *konstnärligt seende* och *konstnärlig blick* i denna text. Blick associerar jag dock mer till en förståelse av seende som kulturellt konstruerad.

bilder på ett mer differentierat sätt, att jag inte enbart såg till innehållet utan också på hur innehållet gestaltats? Etnologen Eva Londos har i sin avhandling *Uppåt väggarna* i svenska hem (1993) skrivit om hur innehållet i många människors konst i hemmet påverkar hur man ser på bilder. Konst på väggarna berättar om något som är viktigt för människor i deras vardag. Vad betyder å ena sidan levda erfarenheter och å andra sidan kunskaper om ett fält? Just detta exempel rör en målning, men blicken handlar om allt synligt. Det kunde lika gärna handla om en skogvaktare och en lekman som vandrar i skogen. Förmodligen uppmärksammar skogvaktaren mer av skogens tillstånd, av förändringar och nyanser än lekmannen som i första hand njuter av vandringen.

Om ett konstnärligt seende handlar om en känslighet för upptäckter om världen, hos sig själv och andra, en blick som urskiljer, jämför, undersöker, uppskattar, avslöjar, är då en sådan förmåga medfödd eller förvärvad? Våra blickar är kulturellt skolade, av det kunskapsområde vi är kunniga i men också genom den specifika kultur vi lever i (se tex Mirzoeff, 2009; Sturken & Cartwright, 2001). Ken Robinson (2009), professor i pedagogik, ger ett exempel från en studie i vilken forskarna jämför hur västerlänningar och människor från Asien ser på bilder. Det visar sig vara olika på flera punkter, bland annat fokuserar deltagarna helhet och förgrund i en bild på olika sätt. Där västerlänningar ser "en tiger" ser asiaterna "en tiger i en djungel" (ibid., s. 150-151). I vårt talade språk finns kulturella värderingar inbäddade. Troligtvis är det likadant med hur vi ser på bilder. Hur påverkar det vårt sätt att tänka, uppleva och se? Att se och tala om bilder och konst borde därför vara av stor betydelse för all pedagogisk verksamhet. Jag vill hävda att vi behöver olika perspektiv för att förstå vad en konstnärlig blick kan vara och hur den kan stimuleras. Det finns en rad teoribildningar som rör seende. Dessa perspektiv kan alla bidra med tankeredskap till att tala om konstnärligt seende.

Tänkbara förslag på teoribildningar vi kan använda är konstteori, kulturvetenskap, estetisk teori, teorier om kreativitet och fantasi och teorier om lärande. Konst är inte lätt att definiera, men som ett par exempel på olika definitioner skriver jag i följande avsnitt om den institutionella konstdefinitionen och om konst som mänsklig kommunikation och som social handling. Som exempel på kulturvetenskapligt perspektiv gör jag en kort presentation av visuell kultur och om släktskapet mellan lek, estetik och konst.

DEFINITIONER AV KONST

Eftersom vi här funderar kring "konstnärligt seende" ligger det nära till hands att börja med ett konsteoretiskt perspektiv och för att göra det behöver vi formulera vår syn på vad vi menar med "konst" och också vad vi har för preferenser. Vad är det vi benämner som konst? Det finns en rad skäl till att som pedagog definiera och för sig själv formulera sin konstsyn; föreställningarna man har gestaltas i den pedagogiska verksamheten. Som pedagog lyfter man fram och visar de fenomen man värdesätter och den som själv inte ger konst i allmänhet, eller samtidskonst i synnerhet, någon betydelse, kommer förmodligen inte att gå på konstutställningar med barnen. En vedertagen konstsyn att luta sig mot kan vara den "institutionella" definitionen, det vill säga det som konstvärlden bedömt vara konst och som därför hänger i konsthallar och på museer (se t.ex. Freeland, 2006). En mer "vardaglig" definition av konst, som en del av mina studenter brukar föreslå, är att "allt är konst som vi gör på förskolan". Den definitionen ligger nära, om än med delvis annan betydelse, Joseph Beuys uttalande om att "Varje människa är en konstnär" (se t.ex. Ekstrand, 1998).

Kirsten Drotner, professor i medievetenskap, har undersökt betydelsen av det estetiska i ungdomars skapande av identitet och mening. Hon skriver att "Aestetisk produktion er den specielle del af hverdagskulturen, vi tolker ved at give konkret form." (1991, s. 59). Det handlar inte om Konst, men rör sig om en estetisk och symbolisk kommunikation i vardagen. Om man ser konst som en del av vardagskulturen eller som "ett grundläggande kännetecken på mänskligt liv", som konstnären Nina Bondesson formulerar det, uttrycker man också angelägenhetsgraden i att aktivt ta del av konst (i Hasselrot, 2004, s.26).

Drotner uttrycker en konstsyn där det handlar om sinnen, alltså inte bara synen. Här är jag helt inne på hennes linje. Konstnärligt seende rör inte bara synen, det vill säga enbart det ögat ser. Upplevelsen och förståelsen av det vi ser påverkas också av andra sinnen. När vi ser en bild – ett konstverk – har hörseln, kroppen, platsen, rummet, tiden och den totala situationen betydelse för vad vi uppmärksammar och hur det uppmärksammas. Om kroppens betydelse för våra upplevelser har bland annat etnografer, geografer och konstvetare skrivit (till exempel Sturken & Cartwright, 2009; Pink, 2006, 2009, 2011).



Bild 1



Bild 2

Med bilderna ovan (bild 1 & 2) visar jag exempel på barn som tydligt använder kroppen i sitt möte med konst. I bild 1 är det en femårig flicka som på egen hand går runt i en utställning med en uppgift hon fått i receptionen. Hon har ett fotografi på ett konstverk hon uppmanats leta rätt på. När hon kommit fram till verket prövar hon med sin egen kropp om det stämmer med det kroppsliga uttrycket i konstverket. I bild 2 är det en grupp femåringar som är på besök på Göteborgs konsthall. Visningen läggs upp utifrån idén om att "kroppen bär berättelser". Barnen uppmanas här att röra sin kropp som kropparna i olika konstverk. Barnen har inga tveksamheter utan går snabbt i position; ett upplägg som verkar tilltala barnen. Konstsupplevelser är multisensoriska och didaktiska upplägg kan med fördel ta hänsyn till det. "Seende" gäller inte bara synen.

KONSTÄRLIGT SEENDE OCH LEK

Filosofier och lekforskare menar att lek, estetik och såväl upplevelser av som skapande av konst, är besläktade fenomen (se tex Vygotskij, 1995; Vygotskij i Lindqvist, 1999; Naess, 2000; Gadamer, 2013; Steinholts, 1998 i Lillemyr 2013). Det har bland annat med den subjektiva upplevelsen och det "onyttiga" att göra. Men är det viktigt att också se till den lekfulla aspekten av ett konstnärligt seende? I en pedagogisk praktik som stimulerar och kvalificerar en konstnärlig blick behövs kanske både formalistiska (fokus på form framför innehåll och konstnärens intentioner) och lekfulla inslag. "I lek, liksom i konst, handlar det om spontanitet i relation till regler, och därmed rika möjligheter till kreativ utlevelse", skriver Ole Fredrik Lillemyr i *Lek på allvar – en spännande utmaning* (2013, s.172). "Kreativ utlevelse", kan ju handla både om att skapa och att betrakta konst. Kreativitet hör ihop med fantasi. Lev Vygotskij (1995) menar att fantasi är en av våra tankeformer, en förmåga alla har. Men fantasin behöver näring och övning och det finns forskare som menar att vi skolas bort från ett kreativt tänkande (se t.ex. Robinson, 2009). Ett sätt att använda fantasi, lek och inlevelse är att se konst tillsammans och att samtala om upplevelser och möjliga och omöjliga tolkningar.

Om vi frångår den "institutionella" konstdefinitionen och vidgar frågan om vad som är konst till när och var är det konst, så svarar den italienske arkitekten och konstnären Lorenzi Servi att "Art is everywhere" (2016). I boken med samma titel menar han att vi missar mycket i vardagen eftersom vårt vaneseende gör att vi tar för mycket förgivet. Om vi ger oss tid att titta uppmärksamt på världen omkring oss kommer vi att upptäcka så mycket mer än när vi tror att vi vet vad vi ser. Han föreslår att museer och gallerier kan ses som ett slags instrument för att se närmare på ting på ett sätt som skiljer sig från det vardagliga (jfr Marcel Duchamps Fountain (urinoar), 1917). Han skriver att det är viktigt att komma ihåg att konst kanske inte är konstföremålet eller det som finns på ett museum utan "art can be found (and experienced) everywhere, if you only know how to look and listen for it" (Servi, 2016, s. 63). Men jag uppfattar honom som att museet och galleriet kan vara ställen där man kan stimulera en "konstnärlig blick".

Är en konstnärlig blick det samma som en kritisk blick eller en aspekt av det senare? Med en kritisk blick menar jag en ifrågasättande blick. Handlar det om seende som upplevelse och mer känslomässig aktivitet eller tolkning i meningen en mer kognitiv (eventuellt rationell) och intellektuell aktivitet? Kan man särskilja dessa aktiviteter? Att uppleva är en blandning av emotion och kognition men en mer konstnärligt eller



Bild 3 & 4. Kan tex detta vackert svängda ventilationsrör med spännande skugga betraktas som konst? Dessa gatstenar som väntar på slutgiltig placering. Foto: Mats Andersson.

konstvetenskapligt skolad person lägger förmodligen in fler eller andra betydelser i ett verk. Arne Marius Samuelsen (2013) refererar till en studie av Czikszentmihalyi och Robinson (1990) där de visar att en konstupplevelse karaktäriseras av fyra dimensioner: (i) en perceptuell dimension, (ii) en emotionell, (iii) en intellektuell och (iv) en kommunikativ dimension.

Om vi ska tolka visuella material av olika slag behöver vi vara visuellt läskunniga. Inom det tvärvetenskapliga fältet visuell kultur talar man om vikten av att urskilja maktrelationer, könsordningar och andra mer politiskt gestaltade tecken i bilder av olika slag. Visuell kultur handlar om bilden och det synliga i det sociala livet. Det centrala är hur vi använder bilder av alla slag utan att värdera mellan låg- eller högkultur. I centrum för studier av visuell kultur står den visuella händelsen, där hela processen ingår med objekt, betrakare och situation. Man ställer frågor som: Vem får synas? Vad får synas? Vem får se vad? (se tex Sturken & Cartwright, 2001; Sparrman, 2002). Kan samtliga dessa teoribildningar utgöra aspekter av ett konstnärligt seende: Ett uppmärksamt seende? Ett seende öppet för mångtydighet och symboliska betydelser?

I följande bilder (5-10, 12-13) visar jag några exempel på bilder tagna vid tillfällen när barn möter konst. Dessa tillfällen kan ses som visuella händelser, tillfällen då barn, pedagoger och konstverk interagerar och då förhoppningsvis barnets blick utmanas. Bilderna och konstverken är sådana som inte förekommer i de flesta barns vardag och de kan erbjuda konstupplevelser som ingång till gemensamma samtal om bilder och konst. Men tränar konstvisningen ett konstnärligt seende hos barnen? Det är svårt att avgöra. Kanske handlar det inte om "effekter" som låter sig avgöras genast. Besöket



på museet eller konsthallen är en del i en process. Något som framkommit i olika studier, i vilka man följt barn på besök i konsthallar, är att hur man genomför ett besök har betydelse. Till exempel har den norska forskaren Eva Steinkjer (2005) betonat vikten av hur man förhåller sig till barnen efter att ha följt toddlar-grupper under Klangfuglesatsningen, en nationell satsning i vilken barn mellan 0 och 3 år fick tillfälle att uppleva olika konstarter.

BETYDELSEN AV ATT FÅ GÖRA EGNA VAL

Det finns studier som visar att ett konstbesök blir mest fruktbart om barnen får utgå från sina egna val och får möjlighet att ställa frågor utifrån de funderingar konstverken väcker (Piscitelli, 1997). På bild 5 ser vi en 4,5-åring på Göteborgs konstmuseum under en utställning med bilder av Jan Lööf. Att man på denna utställning också förväntade sig en yngre publik visade sig bland annat i ett antal trappallor som erbjöds barnen. På bilden står pojken på en sådan pall, som han flyttat över golvet, för att kunna titta närmare på en bild som intresserar honom särskilt.



Överst bild 5 och nedan bild 6

På bild 6 här ser vi femåringar som kommit med sin förskola till Varbergs konsthall och ser samlingsutställningen *Hjärta/Spel*. (mer om detta i Bendroth Karlsson, 2014) De går på en förskola som under ett år gör återkommande besök på konstställen. De börjar med inledande gemensamt samtal men eftersom dessa barn har blivit bekanta med konsthallen får de vid olika

tillfällen i uppgift av konstpedagogen att själva gå runt och välja ett konstverk de särskilt gillar. Barnen går runt tillsammans i smågrupper och betraktar verken på ett sätt som förefaller inlevelsefullt. Det uppstår spontana samtal och funderingar vid de olika konstverken. Ett par av barnen återvänder själva till konstverket på bild 6. Där hör jag



Bild 7

en pojke fråga de andra barnen "Kan killar ha klackaskor?" Här väcker konstverket funderingar över vad som är tillåtet för flickor respektive pojkar, och ger ett tillfälle för en pedagog att fördjupa samtalet med ett normkritiskt och genuspedagogiskt perspektiv. Här finns också ett tillfälle att då och där diskutera detta vidare eller att ta med sig frågan till förskolan för att spinna vidare på bilder som kan stimulera en kritisk och undersökande blick. Att ta vara på det som väcker barnens intresse och fascination är en viktig aspekt av lärande.

Vid bild 7 uppstår en annan viktig fråga: "Får man verkligen göra så? Sätta eld på hus?", undrar barnen. Här öppnas en möjlighet för en pedagog att fördjupa med frågor kring vad får man göra i fantasin respektive verkligheten? Detta är en viktig fråga idag när barnen möter många virtuella världar. Det är inte alltid man har möjlighet att låta barn själva välja vilka konstverk de vill stanna upp vid. I möjligaste mån ska hänsyn tas till vad barnen fascinerats av, vill jag hävda.

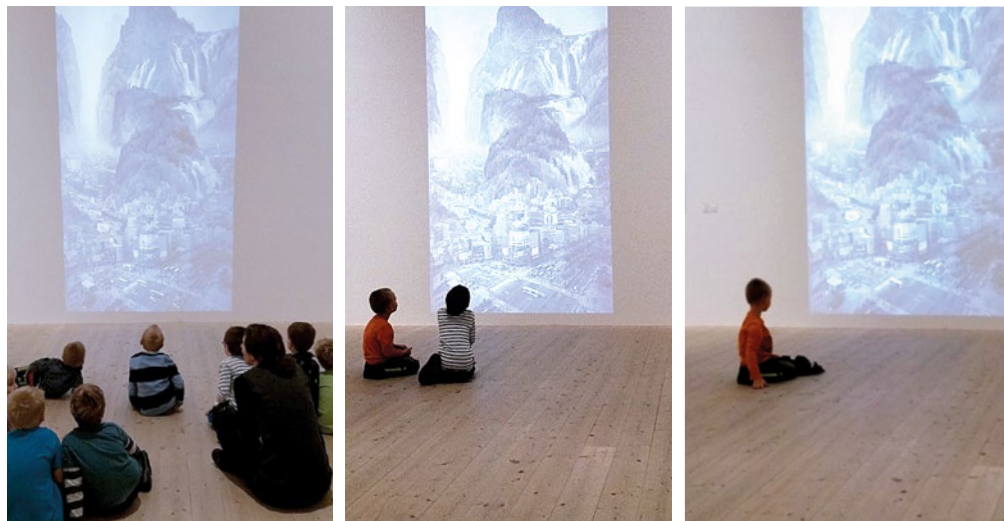


Bild 8-10

Bilderna ovan (8-10) är från Nordiska Akvarellmuseet och ett besök som en förskolagjorde under utställningen med *Kinas landskap i förändring: Samtida kinesiskt tusch*.

Till att börja med har konstpedagogen samlat hela gruppen framför ett verk. Hon frågar barnen vad de ser. De ser ett berg. Hon ber dem titta noggrannare och då upptäcker de att det som vid första blicken såg ut som ett berg är en bergformation uppbyggd av små, små hus. Barnen uttrycker fascination. Efter en stund går konstpedagogen vidare och de flesta i barngruppen följer henne. Men två pojkar sitter tysta kvar och betraktar verket. Efter ytterligare en stund förenar sig den ene av pojkarna med gruppen.

Kvar själv sitter nu en pojke ytterligare en stund. Vad tänker han? Det vet jag inte. Men jag förmodar att han där och då får en konstupplevelse. En upplevelse av en bild som fascinerar och får honom att uppmärksamt betrakta bilden.



Bild 12 & 13

ATT SE OCH ATT GÖRA: BETYDELSEN AV ATT OCKSÅ FÅ SKAPA SJÄLV

På Passagens konsthall i Linköping har de många besök av förskolor och skolor. I deras upplägg är barnens arbete i verkstaden en viktig del. Barnen får börja i verkstaden och pröva det material eller den teknik som är relevant för den aktuella utställningen och som de efter visningen ska jobba vidare med.

Under arbetspasset har barnen inledningsvis arbetat med lera och ska gå in i utställningshallen. Först berättar konstpedagog Randi Leirnes om det konstnärliga problem som Joakim Ojanen säger att han arbetat med. I detta fall gäller det bland annat balans och att få de stora lerskulpturerna att inte falla ihop eller tippa över.

Randi säger att "Konstnären har berättat att han gestaltat sig själv. Hur tror ni han känner sig?". Barnen tittar närmare på uttrycket i skulpturen och ger förslag, men argumenterar också för varför man som betraktare får just det intrycket. Vid ett annat verk ställs frågan "Vilka tror ni är kompisar här?" och när barnen svarar får de berätta vidare om varför de tycker olika skulpturer hör ihop.



Efter att barnen sett och samtalat om Joakim Ojanens skulpturer fortsätter de sitt arbete i Passagens verkstad. På sista bilden syns tre av barnens lerskulpturer. Hur känner de sig? Vad utmärker deras känslor? Hur ser man det?

AVSLUTNINGSVIS - VAD KAN BARN LÄRA PÅ MUSEER?

I en artikel av de cypriotiska forskarna Andri Savva och Eli Trimis (2005) lyfter de fram betydelsen av att barn får erfara konstverk i 'verkliga' situationer, det vill säga på utställningar och i museer. De skriver att på Cypern är det självklart att barn får arbeta med att göra bilder på förskolorna, men att de sällan ges förutsättningar att se konst i samhället. Ett förhållande som påminner om situationen i svenska förskolor. Savva och Trimis genomför en studie i vilken de följer 32 fem- och sexåringar som besöker ett konstmuseum under ett antal tillfällen. De intervjuar barnen, observerar dem i utställningarna och när barnen deltar i bildaktiviteter på sina förskolor. Medvetna om studiens begränsning i antal barn, drar de slutsatsen att om barn får möjlighet att se och samtala om olika typer av konst så påverkar det deras intresse för att tala om både sina egna bilder och konstbilder, att se konst och också deras eget sätt att arbeta med

2. Mer om sammanhanget kring bilderna 6-12 i kommande Bendroth Karlsson, *Barns möte med konst* på Studentlitteratur

bild. Till exempel blir deras egna arbeten mer genomtänkta och detaljerade. Savva och Trimis skriver att barnens sätt att tänka och handla förändras av möten med konst: "By allowing children opportunities to view and create art in the context of their everyday life could affect their way of thinking and acting" (s.14). De betonar samtidigt att det har stor betydelse hur dessa konstmöten genomförs.

Vilka förutsättningar man ger barn för att ta del av konst och eget skapande beror på pedagogens filosofiska och pedagogiska grundsyn, barnsyn och konstsyn. Den brittiske forskaren Malcolm Ross (1984) skrev om betydelsen av dels ett tillåtande klimat dels stimulering av fantasi, inre föreställningsförmåga, hantverk och sinnesträning vid varje tillfälle för estetisk pedagogisk verksamhet.

I exemplen ovan visar jag glimtar av barns besök i konstutställningar, i situationer som jag menar ger möjlighet att träna en konstnärlig blick och ett konstnärligt förhållningssätt. Både i förskolans läroplan (Lpfö98/rev.2016) och i FNs konvention om barns rättigheter ses barn som aktörer och gruppen som en resurs för upplevelse och kunskapande. Båda dokumenten framhåller också värdet av, och rättigheten till, att få ta del av konst och kultur. Att få ta del innebär också att få skapa kultur. Konstutställningar och konst av olika slag, i olika former, kan fungera som förebilder och inspiration till att (i) se på fenomen ur olika/nya perspektiv, (ii) ta del av berättelser, (iii) skapa egna och gemensamma tillsammans med andra, (iv) att skärpa blicken för att urskilja variationer – lika/olika, (v) att bli uppmärksam på olika sätt och (vi) att fostra en kritisk undersökande blick. De konstmöten mellan barn och konstpedagoger jag gett exempel på i min text har jag upplevt som fruktbara på det sätt att barnen visat intresse i både fysiska handlingar och genom verbalt deltagande, och de har vid dessa tillfällen blivit lyssnade på och deras upplevelser och frågor har blivit utgångspunkten för samtal. Jag vill gärna som slutord återvända till Lorenzo Servi och hans uppmaning om att se uppmärksam på allt i vardagen: "Perception needs attention. Attention needs time" (Servi, 2016, s. 22-25).

Gå nära, se detaljer, se saker ur olika perspektiv.
Ge det tid.

REFERENSER:

- Bendroth Karlsson, M. & Häikiö Karlsson, T. (2014). *Barn, konst och medier för yngre barn*. Lund: Studentlitteratur
- Bendroth Karlsson, M. (2017) *Barns möte med konst*. Lund: Studentlitteratur
- Ekstrand, L. (1998). *Varje människa en konstnär*. Bokförlaget Korpen.
- FN:s konvention om barnets rättigheter [Elektronisk resurs]*. (2015).
- Freeland, C.A. (2006). *Konstteori: en introduktion*. Stockholm: Raster.
- Gadamer, H. (2013). *Konst som spel, symbol och fest*. Ludvika: Dualis
- Hasselrot, A. (2004). *Pedagogen och penseldraget*. Nordiska akvarellmuseet.
- Lillemyr, O. F. (2013). *Lek på allvar – en spännande utmaning*. Stockholm: Liber.
- Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Londos, E. (1993). *Uppåt väggarna i svenska hem. En etnologisk studie av bildbruk*. Stockholm: Carlssons.
- Lökken, G., Haugen, S., & M. Röthle (2005) *Småbarnspedagogik. Fenomenologiska och estetiska förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Mirzoeff, N. (2009). *An introduction to visual culture* (2:a utg.) London: Routledge.
- Næss, A. & Haukeland, P.I. (2000). *Livsfilosofi: ett personligt bidrag om känslor och förnuft*. Stockholm: Natur och kultur
- Pink, S. (2006). *Doing visual ethnography: Images, media and representation in research*. London: Sage.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Pink, S. (2011). Multimodality, multisensoriality and ethnographic knowing: Social semiotics and the phenomenology of perception. *Qualitative Research*, 11(3), 261-276.
- Piscitelli, B. (1997). A challenge to enjoy: Young children as Audience in art galleries and museums. *Journal of museum education*. 22 (2-3) 20-21
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin.
- Rogoff, I. (2002). Studying visual culture. I Mirzoeff, N. (Red.), *The visual culture reader* (2:a uppl.) London: Routledge.
- Ross, M. (1984). *The aesthetic impulse*. Oxford: Pergamon
- Saava, A., & Trimis, E. (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experience. *Journal of Education and the Arts*, 6(13) 1-17
- Samuelson, A. M. (2013/2003). *Formidling av konst til barn og unge*. (2: a utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Servi, L. (2016) *Art is everywhere: How to really look at things*. Amsterdam: BIS.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. uppl.]). Stockholm: Skolverket
- Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Univ., 2002. Linköping
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.

PERNILLA LAGERLÖF

NIKLAS PRAMLING

CECILIA WALLERSTEDT

INGRID PRAMLING

SAMUELSSON



PERNILLA LAGERLÖF är universitetslektor vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Hennes forskningsintresse rör förskolebarns lärande bland annat inom konst och musik och hur lärare kan bidra och stötta barn att utveckla dessa förmågor. Hon har en bakgrund som förskollärare och specialpedagog.



NIKLAS PRAMLING är professor i pedagogik vid Linnécentret för forskning om lärande och medier (LinCS) vid Göteborgs universitet. Han leder den nationella forskarskolan i kommunikation och relationer som grundläggande för barns lärande (FoRFa). Hans forskning fokuserar bland annat kommunikation mellan förskollärare och barn.



CECILIA WALLERSTEDT har disputerat i estetiska uttrycksformer vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet. Hon är docent i pedagogik vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Hennes forskningsintresse rör undervisning och lärande inom musik och andra estetiska innehåll.



INGRID PRAMLING SAMUELSSON är professor i förskolepedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Hon har också en UNESCO professur i förskolepedagogik och hållbar utveckling. Hennes forskningsintresse är barns lärande och didaktiska villkor för detta i förskolan.

”DET ÄR GRÅ SOM EN SILL”

OM LÄRANDE, FRIHET OCH BEGRÄNSNINGAR I KONSTPEDAGOGISK VERKSAMHET

INTRODUKTION

I detta kapitel kommer vi närma oss frågorna om vad konstnärligt seende innebär och vad barn kan lära på museum genom att anlägga ett förskoledidaktiskt perspektiv. Didaktik förstår vi som en relation mellan någon (här barn), en lärare (här pedagoger på ett museum) och ett innehåll (här konst) (Hopmann, 2007). Didaktik i sin lexikala betydelse innebär att peka ut något för någon. Utgångspunkten i ett förskoledidaktiskt perspektiv (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011) är barnets relation till innehållet och lärarens uppgift är att förstå hur denna relation är beskaffad och sedan bidra till att den utvecklas, det vill säga att goda möjligheter och stöd för lärande skapas. Att förstå barns relation till sin omvärld kräver av lärare att de är responsiva för barns olika uttryck och att de ges utrymme, till exempel genom lek, att möta och bearbeta olika innehåll. Givet detta perspektiv blir det centralt att problematisera vad lärande inom konst innebär och vilket lärande som är eftersträvansvärt. Här kommer vi att belysa dessa frågor med hjälp av exempel vi hämtar från observationer av förskolegruppers erfarenheter av Nordiska Akvarellmuseets pedagogiska verksamhet. Vi har följt och videofilmade när konstpedagoger gör förberedande besök ute i förskolan och sedan när barn och förskollärare kommit till museet för att delta i vad som kallas visning och verkstad (se sid 120 i denna volym). Inledningsvis utvecklar vi resonemanget om de teoretiska utgångspunkterna och den kontext varifrån vi hämtar exemplen. Därefter analyserar vi en sekvens där barn deltar i aktiviteten att blanda färg och vidare en sekvens där barn skolas in i att uppmärksamma känslouttryck i stilla och rörliga bilder.

FRÅN *FRIHET FRÅN* TILL *FRIHET ATT*

Svaret på vilket lärande som är eftersträvansvärt står på en samhälls nivå att finna i förskolans läroplan (Skolverket, 2016). Förskolan ska ”sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama”. I FN:s barnkonvention betonas att barn har rätt att *fritt* delta i det kulturella och konstnärliga livet, vidare värnas *fritid*, *yttandefrihet* och *tankefrihet*. (<https://unicef.se/barnkonventionen>) Det finns en vardaglig föreställning om att barn har de konstnärliga uttrycken

”naturligt” inom sig, att den skapande förmågan är medfödd och att barn genom utbildning snarast berövas sina förmågor att uttrycka sig med estetiska uttrycksmedel. Denna vardagliga föreställning samexisterar märkligt nog med sin egen motsats, nämligen att bara vissa utvalda och konstnärligt *begåvade* barn kan uttrycka sig estetiskt (jfr Vestad, 2014a). Olika empiriska studier i förskolans och fritidshemmets vardagsliv, liksom i barns hemmiljö, visar dock hur barn i sin ”fria” lek och sitt ”fria” skapande strävar efter att göra likt som andra, härma det som finns i media, använda färdiga mallar för att få bilder att se ”fina” ut och likna vuxenvärldens bilder (Sparman, 2002; Ågren, 2015; Änggård, 2005). Både föreställningen att det bara är vissa barn som är konstnärligt begåvade och att barn kan skapa fritt och inte ska berövas denna frihet sätter lärarens roll på undantag. I det perspektiv vi anlägger i detta kapitel är läraren istället central för barns lärande, även inom konst. För att nyansera innebörden av det så kallade fria skapandet är lekforskaren van Oers (2014) distinktion givande. Han skiljer på *frihet från* och *frihet att*. Frihet i ett barnpedagogiskt sammanhang behöver inte handla om att barn ska vara fria från lärare eller andra vuxna (och inte heller fria från media eller andra intryck i omvärlden). Istället betonar han att fri lek och fritt skapande handlar om friheten att få utforska och utveckla aktiviteter i oförutsägbara riktningar, även tillsammans med lärare.

TVÅ METAFORER FÖR LÄRANDE

En av de frågor vi inledningsvis pekade ut som centrala var den om vad lärande inom konst innebär. I någon mening handlar hela denna antologi om att reda ut och teoretisera detta. Vårt bidrag till denna diskussion grundar sig i en sociokulturell syn på lärande (Vygotsky, 1978; Säljö, 2000), vilken vi här tillämpar på lärande *i* och *om* konst. Sedan Vygotskijs och hans kollegors banbrytande forskning i början av förra seklet har perspektivet utvecklats i olika riktningar. Två metaforer som används för att förstå lärande som fenomen är *förändrat deltagande* (Lave & Wenger, 1991) och *appropriering av kulturella redskap och praktiker* (Wertch, 1998; Säljö, 2005; se också inledningskapitlet i denna volym). Kort innebär förändrat deltagande att lärande är något som syns i processer där människor agerar i någon form av praktik, exempelvis i utövandet av ett yrke. I början ses en ny deltagare – nybörjaren – befinna sig i utkanten av aktiviteten utan att själv kunna se problem och bidra till utveckling. Allt medan deltagaren blir mer bekant med aktiviteten kan han eller hon ta en mer central position i denna och förstå vad den går ut på, eventuellt även på en metanivå. I den andra metaforiska beskrivningen är kulturella redskap ett centralt begrepp. Redskap är sådant som

människan utvecklar och tar i bruk för att kunna utföra olika saker. För att ringa använder vi en mobiltelefon, för att måla använder vi pensel och färg, för att fotografera en kamera. Vissa aktiviteter är av intellektuell karaktär såsom att tänka, minnas och lösa problem. Det redskap vi använder för den här typen av aktiviteter är språket; där språket i själva verket är att betrakta som en hel uppsättning redskap. En viktig insikt ur ett konstnärligt perspektiv är att *seende* kan vara just en intellektuell aktivitet där språkliga redskap blir avgörande. Att *appropriera* (aktivt ta över, göra till sitt) ett nytt redskap – en ny distinktion, ett begrepp, en berättelse – kan innebära ett nytt sätt att se, och därmed också möjlighet att på ett nytt sätt delta i en konstnärlig aktivitet – att bli en mer central *deltagare*. Att stötta någons lärande, eller didaktiskt uttryckt, att som lärare bidra till att barns relation till konst utvecklas, kan alltså förstås som att erbjuda språkliga redskap som kan *mediera* (Wertsch, 1998) seendet och skapandet på nya sätt. Lärande på museet kan antas bestå av att barn skolas in i nya sätt att tala om – och tänka om – konst, det vill säga att de erbjuds att kunna bli mer centrala deltagare i det kulturella livet (jfr FN:s mänskliga rättigheter).

MÖTET MED PRAKTIKEN

Med ovan beskrivna teoretiska förståelse inledde vi ett samarbete med Nordiska Akvarellmuseet för att empiriskt studera didaktiska situationer där barn möter ett konstmuseums praktiker. Vilka redskap, sätt att tänka och sätt att se skolans barn här in i? Barns möten med konst när skolklasser och förskolegrupper kommer med sina lärare till museet, innebär också ett möte mellan två skilda institutioner. Förskola och skola är målstyrda verksamheter och forskning visar att de präglas av en *uppgiftskultur* (Saar, 2005); aktiviteter har normalt sett ett avgränsat mål, en tydlig början och ett tydligt slut. Att som barn verka i en sådan kultur handlar ofta om att förstå ”hur ska jag göra för att göra rätt” och ”hur blir jag snabbast färdig”. Denna handlingslogik kan stå i kontrast till vad som har beskrivits som *konstens metoder* (ibid.) där mål kan vara divergenta och där upprepning och variation av samma aktivitet ibland är centrala.

Vi har observerat sex olika gruppers besök under tre olika utställningsperioder. Den första utställningen visade kinesisk samtidskonst, den andra motiv från fyra aktuella barnboksförfattare och den tredje utställningen hade Walt Disneys produktioner i fokus. Det är från denna tredje utställning vi har valt exempel för analys i detta kapitel. Till varje utställning har ett pedagogiskt program varit utformat som innehåller både ett besök i utställningen (visning) och en workshop i museets ateljé (verkstad).

Det pedagogiska programmet för Disneyutställningen hade berättande som tema. Utställningen var hängd utifrån olika filmers berättelseform; sagor, fabler, skrönor, myter och så vidare. Konstpedagogen stannade inför ett antal olika bildserier och talade om filmernas handling. I samtalet om bilderna fokuserades på de karaktärer som var hjältar och skurkar och hur de var gestaltade. I verkstaden fick sedan barnen måla en hjälte, en skurk och en miljö. För hjälten och skurken användes tuschpennor och till miljöbilderna akvarellfärg. Som förberedelse inför besöket åkte en konstpedagog ut till förskolan ett par dagar innan visningen och gjorde en övning med att blanda färg tillsammans med barngruppen. De analyserade sekvenserna nedan är hämtade dels från besöket i förskolan och dels från visningen. I varje barngrupp ingår vid filmningstillfället ett tiotal barn och här är de i femårsåldern. Varje moment varade i 30-60 minuter. (Alla deltagare har blivit informerade om studien och har gett sitt samtycke till att filmas. Barnens föräldrar har fått skriftlig information och har fyllt i en medgivandeblankett. Barnens namn är fingerade för att beakta anonymitetsprincipen.) Analysen vi gör bygger på interaktionsanalytiska principer (Heath & Hindmarch, 2002; Wells, 1999). Det innebär att aktivitetens *process* är i fokus och inte dess produkt, eventuella utkomst i form av t.ex. en teckning. I dialogen mellan deltagarna är det intressant att notera vad aktiviteten går ut på ur de olika deltagarnas perspektiv, hur de svarar på varandras inspel, hur och av vems uttryck planteras, tas upp och fortplantas i samtalet och vilket lärande som görs möjligt. Vad någon har lärt sig studeras alltså inte i termer av en kunskapsprodukt (till exempel en bild) utan lärande observeras som en *aktivitet*, givet ovan beskrivna definition av lärande (förändrat deltagande och appropriering av redskap).

I det första exemplet får vi följa en situation på förskolan där de båda konstpedagogerna från museet är på besök. Sekvensen som analyseras har föregåtts av en gemensam samling för alla barn på avdelningen där de två konstpedagogerna har presenterat sig själva och berättat om museet som barnen ska besöka ett par dagar senare. De ställer även frågor till barnen om deras tidigare erfarenheter av att besöka Akvarellmuseet eller andra muséer. Ritchart (2007) har studerat hur museipedagoger arbetar med skolklasser som kommer på studieresor till konstmuseer och vilka möjligheter som därmed ges för att ge förutsättningar för en kultur av tänkande om till exempel konst. Han anger att museipedagoger som inför elevers museibesök gör besök på skolorna kan etablera ett relationsbyggande och hjälpa eleverna att se museet och museipedagogerna som mindre främmande. Det kanske viktigaste skälet för museipedagogerna att besöka skolan är enligt Ritchart (*ibid.*), att de därigenom visar ett genuint intresse för elevernas idéer och tankar inför museibesöket.

Under det här besöket på förskolan vill även konstpedagogerna knyta an till namnet Akvarellmuseet och vilka erfarenheter barnen har av att måla med akvarellfärger. De har därför med sig en klassuppsättning av grundfärgerna (rött, blått, gult) samt penslar, paletter och akvarellpapper som de har dukat upp på bord i olika rum på förskolans avdelning. Vi ska nu följa en av museets konstpedagoger i förskolans ateljé där hon och läraren från förskolan sitter tillsammans med barnen Dan, Tom, Ture, Elsa, Sam och Viggo runt ett avlångt bord. Hon har introducerat uppgiften med att de ska få pröva på att använda akvarellpaletterna och att blanda olika färger.

BLANDA FÄRG

KONSTPED: Äää Nu har vi ju hela tiden blandat två färger. Först så blandade vi gul och röd. Så fick vi orange. Så blandade vi gult och blått, så fick vi grönt och nu sist blandade vi rött och blått så fick vi lila. Vet ni vad man får om man blandar alla tre färgerna?

Flera barn: Näää

KONSTPED: Nää. (...) Det kan va lite olika faktiskt. Man kan få både en brun och så kan man få en grå. Och jag tänkte att vi skulle testa att blanda båda de färgerna.

[--]

KONSTPED: Orange. Är det någon av er som kommer ihåg vilka färger man behövde för att göra orange?

Flera: Nääe

Elsa: (Viftar med handen) Jag vet!

KONSTPED: Ja?

Elsa: Gul och rö...BLÅ

KONSTPED: Nää nästan!

Tom: Nä röd

KONSTPED: Gul och röd. Precis! Så vi börjar göra orange i en av groparna.

Tom: (ställer sig upp, ser tveksam ut säger något ohörbart) vill inte va här mer.

FÖRPED: Vill du inte vara med? Vi ska bara blanda färdigt först. Det är ju så roligt det här! Ha?

KONSTPED: Vi ska blanda lite till och sedan ska vi måla på ännu större papper.

FÖRPED: (viskar) Ja det blir spännande (Till Tom).

Tom: (drar av sig målartröjan och går från bordet).

[- -]

KONSTPED: Om vi börjar med att göra en mörklila. Är du med Elsa? Har du fått till en lila?

Elsa: (blandar helt själv lila i en grop) JA-A! (låter stolt)

KONSTPED: När man har gjort den lila behöver man lägga i lite gult också. Så då tar man lite gult på penseln och blandar i det lila.

Elsa: (lägger i en liten droppe gult i gropen och blandar om) Jag fick GRÖÖÖNT

KONSTPED: Fick du grönt? Då tror jag att du har lite för lite rött, så testa att ta lite mer rött i den. Den här kan va lite lurig som sagt, så då får man ibland testa lite (har gått fram och ställt sig intill Elsa igen).

Elsa: (lägger rött i gropen).

KONSTPED: Och så testa att måla med den. Du ska få ett till papper.

Elsa: (rör runt färgen i gropen) Jag fick brun igen.

KONSTPED: Fick du brun igen? Jag kommer alldeles strax (står invid Sam som har lyckats göra grå)

Elsa: Jag kan inte göra grå!

KONSTPED: Jag ska hjälpa dig. (går fram till Elsa) Är det den du håller på med? Jag skulle testa att lägga i lite blått. Ja, precis det var ju det du var på väg att göra. (..) Så blandar du omkring det. Testa att måla nu med den på pappret nu, så ska vi se hur den ser ut.

Elsa: (målar)

KONSTPED: Den är lite för mycket lila, så det betyder att det är lite för mycket rött och lite för mycket blått, så vi testar att lägga i lite gult.

Elsa: Mmm (lägger i gult i gropen)

KONSTPED: Testa nu. Den blev ganska grå va? Lite brun-grå.

Elsa: mm (målar fler grå streck på pappret) Det ser ut som en SILL.

KONSTPED: Ja-a

Elsa: Det är GRÅ som en SILL

I sekvensen engagerar sig konspedagog och barn, i varierande grad, i att blanda färger till nya färger. Att appropriera (Wertsch, 1998) kunskapen om hur vi kan skapa nya färger genom att kombinera befintliga utgör en viktig och grundläggande insikt i bildskapandets område. Detta är inte bara en teknisk fråga, utan helt fundamental för ens förmåga att uttrycka sig i bild. Om man önskar uttrycka sig i lila toner och det inte

finns någon lila färg, är kunskap om hur man kan blanda befintliga färger till denna färg en förutsättning för ens uttryck. Utan denna kunskap får man uttrycka sig med de färger som redan finns för handen. Att lära sig blanda färger utgör därför ett enkelt exempel på en viktig princip för hur handlingar såsom konstnärliga uttryck teoretiskt förstås från ett sociokulturellt perspektiv; genom att aktivt ta över – appropriera – kulturella redskap och praktiker (till exempel hur man kan blanda färger) kommer individens sätt att varsebli och agera medieras. Med mediering (Wertsch, 2007) avses hur kulturella redskap formar vad och hur vi varseblir och handlar. Vilka kulturella redskap vi har tillgång till avgör hur vi kan se något, vad vi kan se något som. Utan att ha tillägnat oss ett konsthistoriskt begrepp såsom rokokko eller gotik kan man inte se konstverk som exempel på dessa. Vad vi rent fysiologiskt ser är oberoende av detta, dvs. vilka synintryck som når näthinnan. Men vad vi ser detta som *skiljer* sig åt beroende av vilka kulturella redskap vi har tillägnat oss eller håller på att tillägna oss; vi är alltid i en process av appropriering där vi blir alltmer bekanta med vad vi erfar. Förvisso kan barn tänkas upptäcka på egen hand hur man kan blanda till olika färger genom att experimentera med olika färger, men alla barn kommer inte göra detta och de som gör det kommer sannolikt behöva lång tid att göra dessa upptäckter. Att som i ovanstående sekvens ha en mer erfaren medskapare – här i form av en konstpedagog – som introducerar en för denna praktik och hur man kan göra, och ge värdefull återkoppling när man trots försök inte lyckas få till den färg som avses, är kritiskt för att erbjuda alla barn möjligheter att utveckla grundläggande kunskaper inom det bildkonstnärliga området. Vad man vidare kan notera i ovanstående sekvens är att denna aktivitet inte förmår fånga alla barns intresse. Genom att delta i gemensamma praktiker approprierar man inte bara de kulturella redskap som där används, man tenderar också att förändra sitt deltagande (Lave & Wenger, 1991) och därigenom sin agens i praktiken. Som novis tar man ofta – ibland tvingas ta – en tämligen marginell roll i en praktik. Efterhand som denna praktik blir mer bekant kan barnet bli alltmer central deltagare, för att så småningom rentav leda praktiken och introducera andra för den. Denna process är dock inte nödvändigtvis självgående och barn kan välja att istället för att bli alltmer centrala deltagare, marginalisera sig själva, eller av andra anledningar exkluderas.

Hur vår varseblivning – vårt seende – är medierat visar sig också i Elsas avslutande kommentarer om den färgton hon fått till: "Det ser ut som en SILL" och "Det är GRÅ som en SILL". Barn som växer upp långt från havet skulle sannolikt inte se en viss grå färg som att den ser ut som en sill. Yttrandet visar hur våra erfarenheter, vad vi bär med oss, formar hur vi varseblir företeelser. Grå färg är inte bara grå, den ser också ut

som något. Att vårt seende är medierat visar också hur människan är en meningsskapande varelse (Bruner, 1990); vi registrerar, lagrar och reproducerar inte världen; vi skapar mening av vad vi erfar (vi ser, hör osv. något som någonting – som ett exempel på något mer bekant, som kontrast till något, som liknande något...). Att knyta an till hur barn erfar, dvs. barns perspektiv (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010), är centralt för att göra pedagogiska aktiviteter relevanta och begripliga för barn. Ett första steg i detta är att som konstpedagogen här gör bekräfta barnets förslag (att färgen ser ut som en sill) som ett relevant bidrag till den pågående aktiviteten. Nästa steg är hur man utmanar och stöttar barn vidare i att utveckla sin förståelse för det man är sysselsatt med, i detta fall att skapa nya färger genom att blanda befintliga färger och hur man kan få olika ton på samma färger (t.ex. grader av lila, som berörs i ovanstående exempel).

EXEMPEL FRÅN DISNEY / ATT SKOLAS IN I EN VISS SEENDEPRAKTIK

Ett par dagar senare åker förskolegruppen på studiebesök till Akvarellmuseet. Utställningen som hålls handlar om Disney och konsten att berätta. Redan på förskolan hade de två konstpedagogerna pratat med barnen om vilka förväntningar som fanns inför besöket och barnen fick dela sina erfarenheter av olika Disneyfilmer. En av filmerna som barnen berättade att de kände till var historien om Herkules. Väl på museet handlar en del om utställningen just om Herkules. Det finns en liten skulptur i en glasmonter som föreställer hjälten Herkules och på väggen hänger teckningar som föreställer Herkules och under den en bild av Hades. Samma barngrupp som målade tillsammans i ateljén går nu en guidad tur på museet med konstpedagogen och de har samlats på golvet intill bilderna av Hades och Herkules.

KONSTPED: Just det, det var ju två figurer (pekar mot tavlorna) Du sa att den ena var Hades och så var det Herkules där uppe. [...] Vem är skurk av de här två?

(Fyra barn flyger fram och petar på tavlan av Hades) Han han han!

KONSTPED: Ja, Hades var det ja. Hur vet man det?

Elsa: För att han ser elak ut! (pekar på tavlan)

KONSTPED: Hur ser han elak ut? På vilket sätt?

Elsa: (pekar på bilden) För att han har eld i sitt hår och har läskiga fingrar och jätteläskiga tänder.

KONSTPED: Ja han har lite (ohörbart) tänder.

Elsa: (Pekar på den övre tavlan) Herkules ser snäll ut!

KONSTPED: Tror ni att vi kan härma Hades när han ser elak ut? Ska vi för söka? Hur håller han händerna? (prövar en gest med krokiga fingrar). Han håller lite så va och så håller handen så. Och hur ser han ut i ansiktet?

Ture: Han han han har dubbel haka. Och så brinner det i håret.

KONSTPED: Ja just han har en stor haka (härmar) och så brinner det i håret.

Ture: Och så har han orange...

KONSTPED: Ja just ja, kan du också försöka härma.

(Flera av barnen springer i väg och "morrar" högt, härmandes Hades)

FÖRPED: schysssss (försöker hämta in barnen igen)

Elsa: (sitter bredvid konstpedagogen och försöker att härma Hades händer).

KONSTPED: Ja just ja. Och då ser ni kanske också vem som är hjälten här?

Alla: han han han

Ture: (hoppas och pekar)

KONSTPED: Och hur vet man det då?

Elsa: För att han ser snäll ut.

KONSTPED: Okej. Är det något särskilt som gör att han ser snäll ut?

Ture: Ja för han ler

KONSTPED: Han ler ja

Elsa: och ser glad ut.

KONSTPED: Om vi ska se ut som Herkules. Om man ska se snäll ut. Hur ser man ut då?

Barnen: Ler

KONSTPED: ja då ler man kanske.

Elsa: (Håller händerna ut i en gest).

I sekvensen engagerar sig konstpedagogen och barngruppen i att analysera de två bilderna för att urskilja vem som har gestaltats som skurk och vem som är hjälten. Konstpedagogen är intresserad av att höra barnen berätta om vad som kännetecknar en god karaktär respektive en elak karaktär. Enligt Ritchharts (2007) kan museipedagogen introducera barn för "rutiner kring tänkande" (thinking routine) som kan fungera som olika redskap för hur de kan förstå och vad de kan se olika objekt som. Frågor som

”Hur ser han elak ut? På vilket sätt?” och ”Är det något särskilt som gör att han ser snäll ut?” vägleder barnen i hur de kan rikta sin medvetenhet och uppmärksamma känslouttryck. Här är språket nödvändigt både för att guida och för barnen att tala om hur de tänker, tolkar, analyserar, undrar och jämför. Ritchharts (2007) resonerar vidare att museet kan erbjuda barnen kontextualiserade och sensoriskt rika erfarenheter som går att länka både till ett formellt och till ett informellt lärande. Museipedagogernas roll blir här att hjälpa barnen att upptäcka och uppmärksamma värdet av det de sätter ord på och därmed ge näring åt deras medvetenhet om och benägenhet för att tänka på och om konst. Utifrån ett förskoledidaktiskt perspektiv (se t.ex. Pramling Samuelsson & Pramling, 2011) betonas vikten av att föra metakognitiva samtal med barnen. Här ses utveckling som ett resultat av lärande, vilket bland annat innebär att språkliga redskap och kommunikation har en avgörande roll. Museipedagogerna kan därför hjälpa barnen att inte bara utveckla sin uppfattning utan också att utveckla ett språk för att tala om denna uppfattning (Ritchharts, 2007), dvs. att bli medveten och kunna kommunicera sina intryck.

Saar (2005) anger att lek, fantasi och som-om-världar har stor betydelse i vad han kallar ”en konstens kunskapsteori” (s. 72). Vikten av att symboliskt gestalta olika erfarenheter och föreställningar i en sinnlig form är något som sker i både lek och i skapande processer. Även Vygotskij (1995) kopplade samman dessa kulturella processer, då han klargjorde hur lek, fantasi och konstnärligt skapande kan förstås som gemensamma yttringar i kreativa, kombinatoriska aktiviteter. Konstpedagogens uppmanande till att barnen ska föreställa sig och imitera de olika figureernas karaktärer kan ses som ett exempel på att symboliskt gestalta olika erfarenheter. Genom att ställa frågor som ”Tror ni att vi kan härma Hades när han ser elak ut? Ska vi försöka? Hur håller han händerna?” ges barnen möjlighet att gå in i en som-om-värld. Saar (2005) betonar vikten av närvaro i ett konstnärligt skapande, och hävdar att ”Det är sällan som elever får ’vara-i’ ett innehåll och uppleva hur det känns” (s. 78). Under besöket på Akvarellmuseet ges dock barnen många tillfällen att känslomässigt få engagera sig i aktiviteten.

Att barnen har getts möjlighet att sätta ord på sina erfarenheter och tillsammans skapa en meningsfull aktivitet blir tydlig i nästa illustration där barnen tillsammans med konstpedagogen går in i ett filmrum där olika gamla tecknade filmer visas. En av filmerna som engagerade barnen var ”Vårens gudinna” från 1934. Det är en visuell nytolkning av den grekiska berättelsen om Persefone som Hades rövade bort till dödsriket i underjorden. Världen ovanför sörjer sin gudinna genom att klä den i vinterskrud. Filmen innehåller inget tal, men väl sång och musik på engelska utan text. Barnen pratar med varandra medan filmen samtidigt pågår.

KONSTEN ATT BERÄTTA OCH FÖRESTÄLLA SIG SAGAN OM VÅRENS GUDINNA

Elsa: Titta dom!

Ture: Dom är ledsna... (låter sorgsen)

Tom: Ja för dom FRYSTE så mycket

Ture: DOM HAR JU GJORT så att så att det blev så JÄTTE KALLT!

Tom: Ja-a så att JAG fryste av den filmen

Elsa: Jag med

Ture: Och jag var faktiskt den som...

Elsa: Wow det var nog dom (pekar på bilden av Hades) Den elaka som gjorde det!

Ture: Ja det VET jag att det var

Tom: Ååå vem är han?

Ture: HAN är OND!

Tom: Oj han har en kristall

Många barn: Oj å han har SÅNNA tänder? Är han snäll?

Tom: Jag vill va, jag vill va den!

Viggo: Jag vill inte va den.

Tom: Det är drottningen.

Elsa: Dom är snäll dom är snälla!

Tom: Ååå

I det här samtalsutdraget blir det tydligt att barnen genom att interagera och samtala skapar ett gemensamt samförstånd av berättelsen som visas som film. Barnen lever sig så in i filmen att när de ser att djuren fryser, så upplever de kylan själva. Som Tom som uttrycker: "Ja-a så att JAG fryste av den filmen". Aktiviteten utvecklas till en som-om-värld och barnen börjar även leka och fantisera genom att ta på sig olika roller. Tom uttrycker till exempel att han vill vara Hades: "Jag vill va, jag vill va den!"

I den här illustrationen av aktiviteten är det också intressant att barnen plockar upp det tema som de tidigare diskuterade tillsammans med konstpedagogen när det handlar om att uppmärksamma olika känslouttryck. Hades är den karaktär som har gestaltats både på bild när det handlade om Herkules och på filmen om vårens gudinna, även om bilderna är gjorda vid olika tidpunkter. Flera av barnen uppmärksammar

också att karaktärerna liknar varandra vad gäller tänderna: "Oj å han har SÅNNA tänder?" Här kan det tolkas som att barnen har approprierat de redskap som konstpedagogen tillhandahöll när hon vägledde dem i hur de kunde rikta sin uppmärksamhet genom de frågor hon ställde dem. Då konstpedagogen uppmuntrade barnen att sätta ord på det de såg och de fick möjlighet att gestalta karaktärerna erhöll barnen nya rutiner för tänkande (jfr Ritchharts, 2007) som konkretiseras här i ett nytt sammanhang. De har med andra ord utvecklat ett språk för att tala om ett nytt konstnärligt seende.

UTVECKLINGEN AV BARNNS KONSTNÄRLIGA SEENDE OCH KONSTPEDAGOGERS BIDRAG

Vi har i detta kapitel sett tre olika transkriberade filmsekvenser från konstpedagogers arbete med att utveckla konstnärligt seende. Den första sekvensen visar en aktivitet som fokuserar på att bidra till barns förståelse av hur man skapar färger som man inte har i sin palett. Detta är en vanlig aktivitet i förskolan, men ovanlig i betydelsen att den här ingår i ett systematiskt arbete och som en språngbräda mot att utveckla konstnärligt seende – och att som här bli uppmärksam på nyanser. Att åka till förskolan och förbereda barn inför besöket kan ses som en introduktion till en lärprocess kring konst som är relevant för förskolebarn.

I den andra sekvensen skildras en aktivitet där fokus ligger på hur mänskliga uttryck kan gestaltas *i* och *som* konst. Här gör konstpedagogen det som förskoledidaktik (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011) bygger på, man både gestaltar med kroppen – illustrerar uttryck som elak och snäll – och kommunicerar om detta. Genom det sätt varpå kommunikationen fortgår görs barnen delaktiga och får ge uttryck för sina tankar och idéer, dvs. barns perspektiv och erfarenheter blir centrala för konstpedagogen att knyta an till i stöttandet av utvecklingen av nya insikter (Sommer et al., 2010).

Den aktivitet som skildras i den tredje sekvensen, om vårens gudinna, belyser hur barnen själva diskuterar och kommenterar rörliga bilder utan konstpedagogens involvering, även om *han* finns i bakgrunden och lyssnar. Här ser vi hur barn verbalt ger uttryck för synpunkter som de tidigare talat med konstpedagogen kring – vilket indikerar att de har approprierat (Wertsch, 1998), dvs. tagit över och själva kan använda några av de redskap som introducerats för att tala om och se på konst. Man kan se dessa tre sekvenser från arbetet med barn som nedslag i en lärprocess (Pramling

Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling, & Wallerstedt, 2009) karakteriserad bland annat av vad van Oers (2014) kallar *frihet att pröva konstnärligt seende*.

För att bli inkluderad i konstens världar måste barn få erfara att de blir delaktiga i dessa. På samma sätt som böcker kan bli utgångspunkt för barns lek (Simonsson, 2004), visar Vestad (2014b) hur ett barn som inte känner till en traditionell TV-serie för barn utesluts från leken, eftersom hon inte kan ta en roll som hon inte känner till. Vestad betonar att: "To enter a community of play, cultural capacity is necessary. Moreover, it has to be the right culture capital" (s. 95). Att inte bli delaktig i konstens världar innebär att bli utestängd, eller om det är av eget val, att utestänga sig själv, från en del av samhället och mänsklig kultur. I ett jämlikhetsperspektiv blir det därför viktigt att ge alla barn en väg in i konstens världar redan i förskolan, och där utgör museer ovärderliga källor, inte minst genom att konstpedagogerna har en annan kunskap än förskollärarna som de kan dela med sig av. Den process som konstpedagogen i våra exempel iscensätter kan ses som ett utmärkt exempel på vad man idag strävar efter i förskolan: en undervisningsform som är kunskapsinriktad och där barns erfarenheter och delaktighet är centrala för processen. Lärarens roll (här konstpedagogen) har ett tydligt fokus på något som han eller hon vill göra synligt för barn – i det aktuella fallet att lära sig se på nya sätt – och som de därmed får en möjlighet att lära sig.

REFERENSER

- Bruner, J. S. 1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heath, C., & Hindmarsh, J. (2002). Analysing interaction: Video ethnography and situated conduct. In T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 99-123). London: Sage.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(29), 109-124.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- van Oers, B. (2014). Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. I L. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *The Sage handbook of play and learning in early childhood* (s. 56-66). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance, and poetry with children 2-8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17(2), 119-135.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (Red.). (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in museums. *Journal of Museum Education*, 32(2), 137-154.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98* (Reviderad 2016). Stockholm: Fritzes.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel* (Linköping Studies in Arts and Science 287). Linköping: Linköpings universitet.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice* (International perspectives on early childhood education and development, 2). New York, NY: Springer.
- Sparman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker* (Linköping Studies in Arts and Science, 250). Linköping: Linköpings universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Unicef/barnkonventionen: <https://unicef.se/barnkonventionen>
- Vestad, I. L. (2014a). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 248–78.
- Vestad, I. L. (2014b). "Now you see it, now you don't" On the challenges of inclusion in the perspective of children's everyday musical play". *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15*, 85-103.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ågren, Y. (2015). *Barns medierade värld. Syskonsamspel, lek och konsumtion*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping: Linköpings universitet.

FREDRIC GUNVE



FREDRIC GUNVE arbetar som konstnär och universitetslektor i bild på bildlärarutbildningen vid HDK Göteborgs universitet. En stor del av hans konstnärliga och pedagogiska praktik ligger i en uppluckring mellan undervisning, konst, liv och det fantastiska. Transformation och olika förhållningsätt till framtider i relation till klimat och miljöförhållanden är viktiga delar i hans arbeten. Tillsammans med Dr. Kajsa G. Eriksson driver han det konstnärliga forskningsarbetet REGN sedan 2010.

EN DAG BÖRJAR DET REGNA

Två konstnärer flyr från regnet i norr och ner mot söder. Under sin resa tar de tillflykt och skydd på olika museer och institutioner i sina försök att hitta en trygg och torr plats. Längs med vägen ställer de frågan till alla som vill lyssna; Hur klarar vi oss imorgon?

Dom första dropparna slog ner i skogen – på granar, tallar, björkar, älgar – på vägar, bilar, barnvagnar. Det öste ner och tunga, tjocka droppar slog hårt på förskolans tak och lekplats. Vattnet flöt i nya floder längs med skogsstigar, asfalterade vägar och trottoarer, svämmade över källarutrymmen, gräsmattor, parker och torg. Bilar med nästan blinda förare slirade långsamt fram i forsen från himlen. Det regnade i en, två, tre, fyra, fem, sex, sju, åtta, nio veckor innan regnet lugnade ner sig – men dagen efter regnade det ihärdigt igen.

Det slutade aldrig regna!

SJU ÅR SENARE:

En kall höstdag står två genomblöta och flyende konstnärer i dörröppningen till Nordiska Akvarellmuseet. På flykt undan ett regn som aldrig slutar falla söker de en hamn, en plats att torka på, ett hem.

VI MÅSTE FLY!

REGN är ett konstnärligt forskningsprojekt med fokus på klimatförändring och förberedelser för en oviss framtid. Det är en berättelse och ett fabulerande om en framtida miljökatastrof, en klimat-fiktion (cli-fi) där det aldrig slutar regna, ett pedagogiskt ramverk, en värld och en plats att utveckla och utvecklas med. Du kan gratis ladda ner berättelsen om *REGN* både på svenska och engelsk här <http://regn-rain.se>.

Syftet med *REGN* är att utveckla och skapa förutsättningar för en hållbar framtid för kommande och nuvarande generationer. Som konstnärlig och pedagogisk forskningsmetod iscensätter *REGN* olika framtider för att göra erfarenheter och kunskaper som kan användas för omställning av samhällen inför kommande (och pågående) miljö- och klimatförändring.



REGN på Nordiska Akvariemuseet. Foto: Kajsa G. Eriksson och Fredric Gunve

ÅK INTE NORRUT!

Undvik stora vägar - stor risk för trafikstockning!

Ha alltid gummistövlar, regnkläder och rent dricksvatten i bilen.

Obs! Klä dig varmt; Ull värmer även när det är blött.

Smörj in kroppen i vattentvättande salva.

Plasta in sköra material och viktiga dokument som inte tål väta, pass, brev, bilder, hårddiskar och annat.

Vi färdas utmed vattenvägarna, det är det som funkar bäst. Vi reser med vårt bagage av papper, tyg och färg. Att hålla oss torra och att hitta drickbart vatten bland allt smutsigt är absolut nödvändigt. Vi letar och längtar efter att hitta ett hem där vi kan stanna och bygga en framtid. Utmed vägen söker vi en hamn och tillfälliga hem för att torka och vila.

REGN är berättelsen om familjen som bor kvar i ett utdömt hus, om byn som bildat ett kollektiv och en annan samhällsstruktur än den innan regnet, och om ett universitet som från sitt utanför-perspektiv funnit intresse för områdets unika vädersituation. Historien tar sin början sju år efter katastrofen, när livet har normaliserats och regnet ingår som en självklar del av vardagen. Men det finns ytterligare berättelser, ännu inte nedtecknade, i vardande och pågående. Det finns två konstnärer som flyr ner mot söder och tar tillflykt på olika museer och institutioner i sökandet efter en hamn, ett hem och en framtid.

REGN som konstnärligt forskningsprojekt inleddes av de två konstnärerna Kajsa G. Eriksson och Fredric Gunve under två månaders utforskande arbete i Dalsland. Med utgångspunkt från den konstnärliga metoden performing exploration (Eriksson, 2009) levdes varje dag som att det aldrig slutade regna. En metod som Eriksson senare över-satt med konstnärligt iscensatt utforskande och "kan beskrivas som ett utforskande av en hel situation, av både den som utforskar och av platsen" (Eriksson, 2011, s. 45). Alla möten, kläder och vardagliga sysslor processades genom scenariot av ett evigt regn. Historien skapades, upplevdes, utforskades och skrevs samtidigt som den levdes. *REGN* tar spjörn i vardagliga upplevelser för att formulera scenarier om något annat, och ur denna utforskande process formas kunskap och konsekvenser som kan ligga till grund för andra sätt att leva på i en snar framtid.

Från ett perspektiv går det att se de metoder och förhållningsätt som används i *REGN* som en form av gemensam lek för både vuxna och barn. En lek som tar plats i ett potentiellt rum (Winnicott, 2003) för att koppla yttre och inre fenomen, fiktion/icke-fiktion, med varandra.

I *REGN* är det ett rum som manifesteras och gestaltas när olika deltagare ger sig in i situationen utifrån egna vardagsupplevelser satta i perspektiv; **DET SLUTAR ALDRIG REGNA!** Det potentiella rummet möjliggör för transformation och förändring att ske hos och mellan barn, lärare, elever, konstnärer, museipedagoger och andra genom att det i leken uppstår gemensamt upplevda erfarenheter. Leken förstås då i ett manifesterande genom utforskande. "För att kontrollera det som ligger utanför måste man göra saker, inte bara tänka eller önska, och *att göra saker tar tid*. Att leka är att göra." (Winnicott, 2003, s. 74). *REGN* utvecklar förhållningsätt för överlevnad i en framtida miljökatastrof och formar minnen av det som kommer. Det är berättelsen om hur vi alla tvingas anpassa våra liv till ett nytt väder och en ny klimatssituation.



REGN på Nordiska Akvarellmuseet. Foto: Kajsa G. Eriksson och Fredric Gunve

Vi klär oss i specifika attribut, ofta i form av kläder, för att ge oss in i situationen som vi vill skapa och förstå. Vi lever oss fram till en berättelse och en förståelse för det vi skapar

VI DRAR VÅR PACKNING GENOM FLODEN STYX I SKÄRHAMN!

Forsen vräker fram, Fengersfors är över.

Ingen tid att förlora, packa nu eller aldrig.

Vi är på flykt.

Vi flyr till museet.

Skärhamn 15 november.

Vi drar vår packning genom vattnet i skäret Styx, genom skärselden i Skärhamn. Vi drar vår packning genom vattnet för att komma till andra sidan, för att kunna torka, för att hitta en hamn, för att hitta ett hem borta från hem. Ett hem som är torrt, ett hem som är säkert.



REGN på Nordiska Akvarellmuseet. Foto: Kajsa G. Eriksson och Fredric Gunve

Två konstnärer tar sin tillflykt till Nordiska Akvarellmuseet. De får ti fällig plats att bo och verka på museet. Under en vecka drar de sin packning i skäret STYX i Skärhamn, från ena sidan till den andra. Genom att blanda sin packning, material, färger och kläder och dra det i vattnet luckras materialens gränser upp, dess integritet ifrågasätts och sätts på spel. Färgpigment lossar och förs över på ulltyger, läderhandskar mjuknar och formas om, vattnet tar sig in i alla porer, i alla delar, blandar upp sig självt med delarna, blandar sin doft med tyger och mat. Ur skäret dras det som varit upp på andra sidan, omformat och märkt av erfarenheter och minnen. Allting tas omhand, försiktigt separeras delarna från varandra, från vattnet som samlat och klistrat ihop packningen. Enskilda delar hängs upp på tork i nya grupper, i nya enheter.



REGN på Nordiska Akvarellmuseet. Foto: Kajsa G. Eriksson och Fredric Gunve

KONSTNÄRLIGT SEENDE – KONSTEN SOM KRAFT

Det konstnärliga seendet i *REGN* är inte ett seende som främst utgår från blicken. Ett konstnärligt förhållningsätt är inte bara att se, det är också att kunna ta och göra gestalt, materialisera något som sedan kan ses och upplevas av många, på många på olika sätt. *REGN* manar fram kreativa processer och aktiviteter som tar form, gestaltas och kristalliseras i yttre bilder (Vygotskij, 1995), artefakter, fetischer, objekt och material. Det fabulerade och fantiserade övergår från fantasi till visualisering och materialisering genom ett konstnärligt iscensatt utforskande. Detta synsätt på ett konstnärligt seende kopplar till konstnärer som Allan Kaprows förhållande till konsten som (vardaglig) händelse och handling, en förhöjd uppmärksamhet och att medvetandegöra vardagliga händelser som konst i olika former (Kaprow, 2003). Eller till hur konstnären Mierle Laderman Ukeles förhåller sig till och använder underhåll som konstnärlig praktik och politisk handling. Ett underhåll inte att blanda samman med underhållning i form av något roligt och skoj, utan i dess betydelse av städande, lappande och

lagande. Som en reaktion på hur hon blev avpolletterad ur avant-gardets konstscenen i slutet av 1960-talet efter att ha fött sitt barn skrev hon sitt numera klassiska manifest *M A N I F E S T O F O R M A I N T E N A N C E A R T 1969! Proposal for an exhibition "CARE"* (Phillips, 2016). I manifestet formuleras ett feministiskt politiskt engagemang utifrån underhåll som konst. Hon ställer frågan om vem som plockar upp allt skräp på måndag morgon efter revolutionen, vem som tar hand om och underhåller utveckling, vem som bevarar det nya? Men *REGN* kopplar även till konstnärer som Wassily Kandinskys förhållande till konsten som ett andligt fenomen som kräver en annan form av inre blick, eller vision. "... den konst som är i stånd att utveckla sig vidare, har också sitt ursprung i samtidens andliga liv, men den är mer än bara ett eko eller en spegling av det livet. Den besitter dessutom en profetisk väckande kraft, ofta av djup och varaktig verkan." (Kandinsky, 1990, s. 21).

Seendet är en kraft och ett förhållningsätt där olika relationer och iscensättningar sätts upp i gemensam samverkan – en vision – ett seende med en blick som riktas framåt i tid, och ser det som kommer eller kan bli. Konsten som en kraft (Atkinson, 2011) är just i dess möjlighet av att vara något annat, av att glida mellan det fiktiva, spekulativa och det konkreta; ett faktivt tillstånd.

TÄNK OM DET VAR SÅHÄR?! – TÄNK OM DET ALDRIG SLUTAR REGNA?! kan leda till ett omtänkande (inte att tänka om något, utan tänkom något) utifrån sätt vi lever och agerar på idag för att möjliggöra andra sätt att agera och leva på i framtiden. Tänkcom (konstnärligt seende) skapar visioner/versioner av samtid och framtid som vi kan experimentera i och dra erfarenheter från som sedan kan användas i våra vardagsliv och därifrån definiera en (annan) framtid.

VEM LÄR VEM VAD PÅ MUSEET?

Museer, skolor och förskolor är samlingsplatser för möten mellan människor, material, teknik och fenomen. I dessa möten finns potential för transformation att ske i och mellan olika aktörer, material, institutioner och andra och annat som möts i gemensam handling. Här finns möjlighet för museer, skolor, barn, elever, studenter och lärare att ge sig in i handlingar med intentionen att något oväntat och oanat ska hända som kan möjliggöra till nya erfarenheter och förändring. Den brittiska professorn

Dennis Atkinson skriver i sin bok *Art, Equality and Learning Pedagogies Against the State* (Atkinson, 2011) om en pedagogik som närs av det överraskande och oväntade. En pedagogik som tar tillvara på händelser (event) och skapar motstånd, eller förändring i olika tillstånd. För att säga det med hans egna ord; en pedagogik "against the state", en pedagogik i motsats till ett (fast) tillstånd, men även i motsats till det bestämda, staten (lagen/måstet). Händelsen (eventet) är enligt Atkinson, utifrån filosofen Alain Badiou, något som händer i en situation men inte kan förstås/hanteras utifrån kunskap som hittills har erfärits och ackumulerats (Atkinson, 2011, s. 30) Händelsen (eventet) sker i mötet med något annat och är oväntat och möjliggör början på förändring genom att vi (deltagarna i händelsen) måste agera kreativt, och på andra sätt än vad vi brukar i reaktion på det oväntade. REGNs konstnärliga och pedagogiska förhållningsätt ligger nära Atkinsons idéer om en sådan pedagogik och konst som gör motstånd mot tillstånd och det bestämda.

Genom att koppla Atkinsons pedagogiska idéer med Donna Haraways förhållande till spekulativ fabulation som ett skapande och förhållningsätt till ett vardags-berättande öppnas ett fält med inte helt klart definierade avgränsningar där det konstnärliga iscensätta utforskandet kan ta plats. Haraway menar att spekulativ fabulation är ett berättande som möjliggör för mångfald och synliggöra hur något berättas avgör hur berättelserna blir, eller vilka koncept som används för att se andra koncept m.m. (Haraway D. J., 2016). Museer har ofta potential och möjlighet att fungera som platser där spekulativ fabulation får utrymme, och att praktisera en pedagogik som gör motstånd mot tillstånd och det bestämda. Museet skapar ramverk av berättelser och handlingar som utgör membran mellan det fiktiva och icke-fiktiva. Membran som tillåter genomsläpp och utbyte med det som finns innanför och utanför membranets avgränsningar. Innanför ramverket kan deltagarna utforska leka, testa och experimentera sig fram till olika erfarenheter och framtider. Det är en plats som utgörs av ännu icke färdigformade och stelnade skeenden och händelser, en plats för handling, transformation och förberedelser för olika sam-framtida scenarier och möjligheter. Det måste vara en plats för det osäkra. Jonas Aspelin och Sven Persson utvecklar i sina idéer om en relationell pedagogik hur lärare och elever tillsammans träder in oförutsägbara rum och hur viktigt det är för läraren att upprätthålla dessa rum fyllda av möjligheter, men även risker (Aspelin & Persson, 2011). Det viktiga blir att försöka bevara utforskandet, leken och iscensättandets öppenhet och att våga vara i det ännu inte fixerade; att lita på och våga vara i ett konstnärligt skeende (sende) och i pågående process.

I den text som Palle Niensens skriver om utställningen *Modellen: En modell för ett kvalitativt samhälle* på Moderna Museet 1968, förklarar han att lekandet och barnens eget skapande är själva utställningen, men samtidigt att det inte finns en utställning i sig, det bara råkar bli en utställning för att leken och skapandet sker på ett museum (Larsen, 2014). Det intressanta med Niensens förhållning till de som deltar i *Modellen* (leken, lekplatsen i museet, konsten, utställningen) är i hur själva deltagandet och handlingen avgör om det är konst eller inte. Ett konstnärligt förhållande som säger att de som deltar, leker i Niensens fall, inte är definierade som konst/verk, men för de som inte medverkar i leken utan står från håll och betraktar så är det (blir det) konst. Här förändras alltså konsten tillsammans med deltagarna i en sammanfallande process som inte möjliggör för en exakt gräns mellan konst/seende/deltagande/lärande. Genom att se konst-handlingen som en kraft möjliggör *REGN* för de som deltar att inte fastna i att vara eller inte vara konst-när, eller om det blir/är (ett) konst/verk som görs. Konstnärligt iscensatt utforskande utgår från att alla som vill delta kan utforska med hjälp av konstnärliga handlingar som möjliggör för förändring av framtiden, inte att alla måste göra konst. Konsten som kraft är det som görs, inte det som gjorts, det är kraften som uppstår i handlingar och i medskapandet mellan alla delar som museets ramverk öppnar för. Konsten som kraft är konst i handling och konstens möjlighet till förändring och att i handling göra nya erfarenheter och minnen. Utifrån ett aktivistiskt och ideologiskt förhållningsätt ger sig *REGN* in i en konst och forskning kopplad till ett socialt engagemang. Men det är också en konstform i konstant omformande, omdefinierande och i transformation genom hur och vad deltagarna gör och tar plats och rum.

Museer är uppbyggda av faktiva membran mellan det fiktiva och icke-fiktiva som möjliggör för ett konstnärligt iscensatt utforskande att ske. I ett sådant utforskande ger sig alla deltagare in i ett scenario under uppbyggnad vars syfte är att i utforskandet av scenarierna skapa, upptäcka och förstå, men även att förändra själva skaparen-upptäckaren och det skapade-upptäckta. Fokus ligger på ett subjektivt plan där alla deltagare, pedagoger, elever, förskolebarn, besökare, museiintendenter, lärare, konstnärer med flera förändras och transformeras i och med den pågående iscensättningen. Alla berörs och förändras av allt och alla. Utforskandet är performativt i det att det som skapas, upptäcks, utforskas och bearbetas samtidigt blir till i en gemensam skapande-process hos deltagarna.

Museet i dess olika former – som en fysiska eller digital plats, representerad i en bok eller i en katalog – är en plats där besökarna tillsammans med det som ställs ut och presenteras kan göra individuella (nya) minnen i relation till andras minnen.

Här kan (nya) erfarenheter i relation till andras erfarenheter levas och upplevas. Museets styrka och potential är hur det där kan skapas en temporär flerdimensionell plats där deltagarnas olika upplevelser får utrymme och möjlighet att utvecklas och förändras. Professor emerita Gunilla Gårdfeldt har ett liknande förhållningsätt i sin lärarpraktik på Högskolan för Scen och Musik i Göteborg, där hon utvecklat och arbetat med rollspelande som en pedagogisk metod för att kunna sätta sig in i andra människors liv och existentiella situationer. En metod som hon kopplar till att i handling skapa fysiska och emotionella minnen (Gårdfeldt, 2014). I museets handling med besökare som introduceras till, och erbjuds att använda sig av konst(er) som en drivande och förändrande kraft möjliggörs för ett engagemang i dessa temporära rum där det fiktiva och icke-fiktiva glider runt i osäkra positioner. På museet (likväl som i skola och förskola) är det verkliga som motsatts till fantasi svårt att helt särskilja. Den verklighet som *REGN* tar med sig till och skapar på museet är en faktiv verklighet, hämtad från en framtid som tar plats och fysisk form ur de handlingar som uppstår i och mellan de olika deltagarna. Det viktiga med detta (konstnärliga) synsätt på medskapande är hur allt och allas deltagande blir avgörande för vad som skapas och vilka erfarenheter som det går att göra och göra kunskaper från. I *REGN* skapas det som lärs och upplevs av de som deltar, det finns inte där innan i väntan på någon eller något, det enda som finns är ett ramverk (en ramberättelse) av ett evigt regn; en möjlighet och ett membran som möjliggör för det faktiva, det "lekta" och det "verkliga" att samverka och skapa nya förutsättningar och erfarenheter. *REGN* använder ett konstnärligt skapande/seende – visionen – och konsten som kraft genom konstnärligt iscensatt utforskande, för att skapa etiska förhållningssätt som tar in och skapar framtider genom handling mellan och bland olika åldrar, generationer, yrken och olika livssituationer, erfarenheter och relationer.

BARN ÄR INTE FRAMTIDEN – DOM LEVER REDAN NU!

I *REGN* utvecklas etiska och rättvisa förhållningsätt med tanke på barn, ungdomar och kommande generationer. Istället för att stjälpas över framtida problem på barnen (framtidens vuxna) måste vi (gårdagens barn - dagens vuxna) ta ansvar för vad som sker nu, och hur det har betydelse för skapandet av en kommande framtid. För med vilken rätt säger vi (vuxna) att barn är framtiden? Är det inte att skjuta upp ett ansvar från en generation till en annan, att frånskriva oss ett vuxenansvar att agera idag för att



REGN på Nordiska Akvarellmuseet. Foto: Kajsa G. Eriksson och Fredric Gunve

lägga grunder för framtiden? Och hur kan vi tro att framtidens vuxna (dagens barn) ska klara av ett ansvar vi vuxna idag så uppenbart inte klarar av. Vi som finns nu har ett ansvar för det som kommer imorgon. REGN erbjuder en metod att utveckla hållbara, etiska och rättvisa sätt att leva, som tar in och respekterar allt och alla som finns, funnits och kommer att finnas.

ATT SAMLA FRAMTIDER

Vi samlar rent vatten och fraktar det från plats till plats. Vatten som bär minnen och varning om vad som skett och vad som sker. Vatten som blandas med annat vatten. Från varje plats samlas vatten, på varje plats bjuder vi på vatten, vatten från REGN.

Vid varje nedslag samlas delar av flykten in; fuktiga, blöta, regnskadade delar som noggrant torkas och bevaras. Allt insamlat arkiveras sedan i ett REGN-arkiv fyllt med olika material, fragment, artefakter och objekt som sammanfattar erfarenheter som gjorts vid tidigare tillfällen. En samling av material frammanade och gestaltade ur en fabulerad framtid genom ett konstnärligt iscensatt utforskande som kan hjälpa i ett utforskande och kunskapande i och om olika sätt att leva i en annan väder-värld. Arkivet fylls med objekt, artefakter, fetischer och material till för att starta upp och hålla igång öppna processer för att minnas vad som kan bli och skapa förutsättningar för att skapa dessa minnen. REGN-arkivet är ett materiellt och performativt förhållande till kunskap i tillblivelse ur gemensamma upplevelser som konstnärligt iscensatt utforskande möjliggör. Men det förutsätter delaktighet och tillit till att vara i gemensam process, och att deltagarna tillför utifrån sina olika individuella erfarenheter och önskningsar till ett kollektivt lärande. Det är en gemensam etisk uppgift att skapa bästa möjliga förutsättningar för nu levande och kommande generationer. Av respekt och kärlek för våra kommande släktingar, kommande situationer, liv och relationer skapar REGN möjligheter att skapa framtider. Att det aldrig slutar regna är inte ett hot, det är en möjlighet att tänka om, att förbereda för andra sätt att leva, verka och tänka.

KORT NR 21

*I Folkets Hus råder en uppsluppen stämning. Samlingssalen är fylld, hela byn är samlad och stormötet är i full gång. Sorlet av röster studsar omkring ackompanjerat av regnet utanför.
Varje gång vi träffas skapas vår framtid och vår historia.
Tillsammans bygger vi en ny kultur.*

REFERENSER

- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning Pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense.
- Eriksson, K. G. (2009). *Concrete fashion: Dress, art, and engagement in public space*. Gothenburg: Art Monitore.
- Eriksson, K. G. (2011). *Form och färdriktning - Strategiska frågor för den konstnärliga forskningen*. (T. Lind, Red.) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gärdfeldt, G. (2014). *Texter om konstarter och lärande* (T. K. Häikiö, M. Lindgren, & M. Johansson Red.) Göteborg: Art Monitor.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble Making kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Kandinsky, W. (1990). *Om det andliga i konsten*. Göteborg: Vinga Press.
- Kaprow, A. (2003). *Essays on the blurring of art and life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Larsen, L. B. (2014). *Phantom of liberty - Contemporary art and the pedagogical paradox*. (L. B. Larsen, & T. Hansen, Red.) Sternberg Press.
- ed. Phillips, Patricia C. (2016) *Mierle Laderman Ukeles, Maintenance Art*. Prestel
- Winnicott, D. W. (2003). *Lek och Verklighet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

JONTE NYNÄS



JONTE NYNÄS är utbildad vid Konsthögskolan, Umeå universitet och arbetar som pedagogiskt ledare på Nordiska Akvarellmuseet.

DET MEKANISKA ÖGAT

I det här kapitlet kommer jag först att resonera kring hur olika tekniska lösningar för visualisering påverkat och påverkar vårt seende. Vad menar vi med det vi kallar för ett konstnärligt seende? Och kan vår förmåga att gestalta förändras beroende på hur vi väljer att träna och arbeta med vårt seende? I den senare delen av kapitlet reflekterar jag över mina erfarenheter av arbetet som konstpedagog på Nordiska Akvarellmuseet och söker svar på frågan, *Vad kan barn lära på museum?*

CAMERA OBSCURA - MÖRKT RUM

Det hela börjar med ett mörkt rum. På en av väggarna i rummet finns ett hål. Hålet släpper in ljus och formar en ljussteckning på väggen mittemot. Det som avtecknas på den plana väggytan är en uppochnedvänd bild av det som finns utanför hålet. Principen kommer att kallas Camera obscura, en föregångare till kameran.

Fyrahundra år före vår tideräkning beskrivs principen av den kinesiske filosofen Mozi (Johnston, 2010). Han berättar om förhållandet mellan ljus och skugga (avbild) och beskriver det som en "sluten skattkammare" (s. 488). Hundra år senare skriver den grekiske filosofen Aristoteles i sin *Problemata* (Foster, 1927) om hur ljuset, trots att det passerar ett rektangulärt hål ger en rund avbild. Men den som kommer att lägga grunden för hur dagens optiska instrument fungerar är den arabiske matematikern Ibn Al-Haitham, hans skrift, *Boken om optik* från år 1036 kommer att ha stor betydelse för hur det konstnärliga seendet formas under 16- och 1700-talet. Det finns till exempel samtida konstteoretiker som bestämt hävdar att det går att se och räkna ut när konstnärer som Canaletto och Jan Vermeer börjar använda Camera obscura.

24X36 MM - DEN REKTANGULÄRA NORMEN

På 1910-talet uppfinnar Oskar Barnack, utvecklingschef på Leiz i Wetzlar, det så kallade småbilsformatet (Dale & McNeil, 1998). Barnack är aktiv amatörfotograf och trött på att släpa omkring på de tunga glasplåtarna som då användes för det fotografiska negativet. Barnack börjar experimentera med 35 mm biograffilm, materialet är smidigt och blir snabbt populärt. För att göra kameran liten och lätthanterlig fastställs ett negativformat med sidoförhållande 2:3. Det ger upphov till formatet 24x36 mm och är måttet på det rektangulära hål som slutligen avgör storlek och form på den yta som

utsätter det ljuskänsliga materialet för exponering i småbildskameran. Det här rektangulära hålet kommer att under nästan 100 år berätta vår historia i fotografisk bild. På ett självklart, nästan omedvetet sätt, kommer det också att bli det format som vi betraktar världen med. Så här skriver Susan Sontag (1991, s. 110) i boken *Om fotografi*: "Kamerorna gjorde det inte bara möjligt att begripa mer med seendet (via mikrofotografi och telefotografi). De förändrade seendet som sådant, genom att uppmana tanken om seendet för seendes egen skull." Den fotografiska bilden kommer således att bli den bild som är sann, autentisk och berättar om verkligheten.

Jag frestas att tänka att vi med kamerans hjälp har format vårt seende till att bli en intellektuell process där enbart ögat och hjärnan arbetar tillsammans. Och att kameran formar vårt seende och vårt gestaltande av det vi ser till att enbart handla om att förtydliga objektet. Men är det verkligen så enkelt? Vad händer om vi använder oss av begreppet *konstnärligt seende*? För att pröva frågan praktiskt tar vi fram papper och penna. Vi låter blicken vandra över det vi ser framför oss, och istället för att identifiera det vi ser som objekt så försöker vi se sammansättningar av linjer, former, skuggor och konturer. Vi upptäcker snart att det går att träna synsinnets och dess förmågor. Synen blir ett verktyg för identifikation av form och rörelse. Vogt och Magnussen (2007) hävdar att det finns en tydlig skillnad mellan ett tränat och ett otränat öga. Liknande forskning har genom åren påvisat den här företeelsen. Är det detta som är konstnärligt seende? Och har det konstnärligt tränade ögat ett "äkta" sätt att tolka, omsätta och förmedla vår värld i bild och form?

Den amerikanske konstnären och pedagogen Robert Henri formulerar sina tankar om seendet på följande vis: "It is harder to see than it is to express. The whole value of art rests in the artist's ability to see well into what is before him" (Henri, 1923, s. 86). Han menar att det är svårare att faktiskt se än att uttrycka sig. Henri skriver vidare, med referens till en historiskt viktigt konstnär, "Rembrandt was a man of great understanding. He had the rare power of seeing into the significance of things" (s. 86). Henri definierar här vad ett konstnärligt seende skulle kunna vara, han hänvisar dock till konstnären som ett geni med superhjälteliknande krafter.

För Henri var den konstnärliga erfarenheten som råmaterial viktig, manér och gester skulle brytas ner och byggas om för att skapa nytt. Henri var tydligt influerad av den franska impressionismen men sökte nya uttryck och kom att bli en av de konstnärer som banade väg för modernismen i USA.

För att söka förståelse för vad konstnärligt seendet kan vara så letar jag mig vidare. Den svenska konstnären och pedagogen, Björn Melin (1973), skriver i sin bok *Måla och se* om det han kallar *synsätt* (sid 57-58). Melin menar att vi kan levandegöra vårt sätt att se och förstå genom att ändra vårt synsätt. Melin menar vidare att vi är upptagna av frågan: Vad är det jag ser? Om vi vill förändra vårt synsätt så bör vi enligt Melin leva oss in i *hur* den form vi betraktar är. Om jag vore det trädet *hur* vore jag då? Melin refererar här till en scen ur filmen *La Strada* av Federico Fellini där den kvinnliga huvudrollsfiguren Gelsomina i en sekvens står framför ett träd som böjer sig för vinden. Gelsomina ser på trädet, höjer armarna i luften och böjer sig åt sidan. Enligt Melin identifierar hon sig med trädets form och beteende, Gelsomina engagerar sig inte bara i *vad* det är hon ser utan *hur* det är. I nästa avsnitt skriver Melin om *tryck* och *mottryck*. Han börjar med att direkt ge ett exempel på hur vi med kroppen erfar en förändring av en form: "Vad händer med min tumme om jag trycker den mot en bordsskiva? Jo, den sväller ut vid sidorna" (ibid, s. 57). Melin är tydlig, han vill lära oss att se med hela kroppen och när vi upptäcker och kan hantera ett sådant seende utvecklas enligt Melin våra förmågor att uppfatta och gestalta vår omvärld.

Immanuel Kant har tillskrivits citatet "Handen är fönstret till sinnet" (Sennett, 2008; Tallis, 2003). Den mänskliga handen och dess koppling till hjärnan är speciell. Ögat och handen har en särskild relation till varandra, i samverkan kan de bli duktiga på att praktisera det konstnärliga seendet. Vi har dock en tendens att isolera våra sinnesintryck och handlingar. Vi ser för seendets skull, använder uttryck som "ögongodis" för att mätta oss själva med tillfälliga synintryck. Hur blir det om vi istället tänker att hela kroppen är fönstret till våra sinnen - att det hela hänger samman? Men så finns fotografiet där, förföriskt lockande med sin exakta och sköna yta. Hur hanterar vi det? Från ett konstpedagogiskt perspektiv tänker jag att vi måste arbeta med det 'direkt'. Fotografiet är idag den teknik som dominerar för att gestalta vår omvärld. Enligt searchenginewatch.com så laddas det upp mer än 80 miljoner bilder per dag på Instagram. Det här ska vi självklart njuta av men vi behöver också stanna upp och ställa frågan vad det här gör med vårt seende, vår blick på omvärlden. Vi behöver fysiskt känna och förstå att kameran och all annan form av perceptionsteknik är en förlängning av handen och att de är verktyg med vilka vi snabbt och enkelt kan gestalta det som ligger bortom gränsen för våra händers förmåga.

Det är alltid lätt att tala om olika typer av hot när det gäller ny teknik och att vissa former av den dränerar oss på kunskap. Jag vill hävda att problemet är att vi istället för att söka beröringspunkter och skapa nya möjligheter för möten mellan människor, teknik och sinne, väljer att särskilja och begränsa. Våra förmågor att gestalta blir hårt

specialiserade och vårt konstnärliga seende nischat och isolerat istället för öppet och tillgängligt. Om vi med en kritisk nyfikenhet väljer att arbeta med mötet mellan teori, perception, teknik och gestaltning kan nya former av upplevelsebaserad kunskap uppnås. Det här gjordes tydligt i ett forskningsprojekt kallat "LiFE" - Learning in Future Education, Bamford (2011): "The 3D technology appeared to keep the pupils active and collaborative. They were focused and quickly took an active role in using the 3D including even teaching the lessons in some cases. In this way, the 3D proved to be an 'Open tool' that was readily used by both teachers and pupils" (s. 89). Projektet pågick under åren 2010 – 2011 och innefattade totalt 740 elever i sju europeiska länder. Forskningsprojektet undersökte hur 3D-teknik kombinerad med traditionell undervisning fungerade tillsammans. Inte helt oväntat ökade elevernas intresse för det aktuella ämnet under lektioner där 3D-teknik användes, detta då eleverna fick möjligheten att aktivt delta och forma den kunskap som förmedlades.

Julen 2016 utses VR-glasögonen till årets julklapp. Teknikälskare hyllar (enligt ett inslag på SVT) framsteget med citat som "2016 är året när gränsen mellan fiktion och verklighet suddas ut". Kritikerna talar om total eskapism och isolering - det perfekta sättet att fly en hård och obegriplig värld. Hur idéerna och produkterna kring virtual reality kommer att påverka det vi kallar för konstnärligt seende är svårt att förutse, kanske kommer det att ha lika stor påverkan på oss som fotografiet har haft. Jag väljer att avsluta denna del av kapitlet med ett citat ur Marie-Laure Ryans bok *Native as Virtual Reality 2: Revisiting Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media* (2001): "Whether or not future VR installations will be able to offer more than mediocrity on both counts, however, we can still use the idea of VR as a metaphor for the fullest artistic experience, since in the Platonic realm of ideas VR scores a double ten" (s. 13).

VAD KAN BARN LÄRA PÅ MUSEUM? ATT FÖRSTÅ KONST PÅ 120 MINUTER

Sedan Nordiska Akvarellmuseet startade sin verksamhet i juni år 2000 har museets konstpedagoger arbetat med ett pedagogiskt verktyg som kallas Visning och verkstad. Förenklat bygger det på att elever från förskolan till gymnasiet besöker museet för att arbeta med aktuell utställning tillsammans med museets konstpedagoger. Ett besök med visning och verkstad tar två timmar och innehåller besök i utställningen med samtal och arbete i verkstaden. Det här verktyget fungerar bra men efter fem år som konstpedagog så finns det flera anledningar att stanna upp och reflektera över hur vi använder det i praktiken.

VISNING

Att visa konst är för mig lustfyllt och komplext. När jag möter skolklasser och förskolegrupper på museet är det ofta så att vi inte träffat varandra förut - vi är nyfikna på varandra och kanske nervösa för vad som ska ske och vad som förväntas. På kort tid ska vi få förtroende för varandra och samtidigt som nyfikenheten växer så förklarar jag vilka regler som gäller under museibesöket. Beroende på samtliga deltagares dagsform och hur vi hanterar det som sker kan vi antingen köra i diket eller ta en tyst och lydig promenad genom utställningarna. Båda dessa ytterligheter skaver i mig. Det ömsesidiga lärandet uppstår i en kombination av de båda - då vi kör i diket *tillsammans* för att sedan lyssna på varandras kunskaper kring det vi upplever och ser. För just visningen handlar mycket om att se, tänka och berätta. Här är konstens vita kub en plats där allt är möjligt samtidigt som allt är starkt begränsat och kontrollerat - vi får se men inte röra. Begränsningarna i museirummet kan vara frustrerande detta då den fysiska kroppens erfarenhet är viktig för vårt lärande. Men begränsningarna kan också skapa förutsättningar. Om vi inte får klämma och känna på det vi ser, vilka verktyg använder vi då? För mig har två verktyg blivit tydliga. Det första är synen. Att visa konst och att som besökare delta i en visning handlar mycket om att öva seendet och att sedan översätta vår upplevelse av det vi ser till ord. Svåra och intressanta saker kommer fram, kanske förstår jag inte det jag ser. Vågar jag då säga det? Och vilken fråga ska jag ställa utan att känna mig dum? Förmodligen har jag också en åsikt om det jag ser på, är det då i sin ordning att säga att jag tycker att det jag ser är fult? När vi lyft de här frågorna och tagit oss förbi dem öppnas något nytt upp. Om jag verkligen övar mig att se börjar jag lära känna mig själv, gör jag det dessutom tillsammans med andra så lär jag känna även dem. En gemensam erfarenhet har börjat ta form och ur association och fantasi växer berättelser. Det andra verktyget att se på konst med är kroppen i rörelse. När vi med hjälp av kroppens rörelse härmar och gestaltar det vi ser sätts nya minnesprocesser igång. Om vi dessutom tar hjälp av varandra i gestaltandet uppstår en kollektiv process där flera minnen och erfarenheter tar plats - i den öppenheten uppstår ny kunskap.

VERKSTAD

Arbetet i museets verkstad handlar om att experimentera och undersöka olika former av gestaltning. Ofta finns den röda tråden i ett givet material eller teknik där vi närmar oss den konst vi har sett och samtalat kring. Men arbetet kan också vara text- och idébaserat. Material, teknik och koncept möts i ett gemensamt arbete - formatet och

variationerna är oändliga och allt eller inget kan hända. Hur styr jag det som pedagog och auktoritet? Och går det att skapa konst på 60 minuter?

Om jag väljer att endast tillhandahålla ett dukat bord med material och låter uppgiften vara "fri" uppstår en slags kaotisk irritation blandat med en märklig monotoni. Frågorna börjar hagla: "Vad är det vi ska göra egentligen?", "jag fattar ingenting...", "vad menar du?".

Jag har genom åren märkt att ju enklare och tydligare jag formulerar en uppgift desto mer händer det i verkstaden och arbetet tar en friare form. Frågeställningarna kommer ändå, men de blir mer precisa och deltagarna visar på att de vill lösa uppgiften. Jag brukar dock vara noga med att det inte finns *en* lösning utan *flera*. Det finns inte heller något slutresultat - det är processen och experimentet som är huvudsak. Min upplevelse är att när eleverna och jag hittar ett förtroende för varandra i det här arbetet så stärks våra respektive självförtroenden, vi undviker konventionella tankemönster och gör tillsammans nya erfarenheter.

Bourdieu (1995) skriver "Det är det jag vill uttrycka genom att beskriva hela det sociala rummet som ett fält, det vill säga på en och samma gång som ett kraftfält, som tvingar sig på de agenter som är engagerade i det, och som ett slagfält där agenterna tvingas ta ställning till medel och mål som skiljer sig åt beroende på deras position i kraftfältets struktur och där de på detta sätt bidrar till att bevara eller att omvandla strukturen" (s. 45). Jag vill här mena att utställningsrummet och verkstadsrummet är den typ av sociala rum som Bourdieu beskriver. Min konkreta upplevelse i praktiserandet av konstpedagogik är dock att det snarare handlar om ett kraftfält än ett slagfält. Men jag vill också lyfta fram idén om den lekande människan och tänka oss rummet som ett spelfält där vi under en eller flera sekvenser kliver i och ur olika roller. Och hur vi än vrider och vänder på det så tillskrivs jag en auktoritär roll som spel- eller lekledare i respektive rum (utställningsrummet och verkstadsrummet). Med det följer ansvaret att hantera det oväntade och det okända, men också att ta risker och väcka lusten att upptäcka. För att konkretisera leken (visning och verkstad) på spelplanen (utställningsrummet och verkstaden) krävs att jag praktiserar en kombination av linjärt och cirkulärt tänkande och utför det i handling. Det linjära tänkandet kan i korta sekvenser driva leken framåt (händelse A leder till en händelse B som leder till C osv.). Väljer jag att hålla fast vid den formen så upphör den gemensamma leken och övergår snabbt till en monolog där endast jag bestämmer vad som ska ske och vad som är rätt eller fel. Det är uppenbart att möjligheten att skapa ny och gemensam

kunskap försvinner. Det cirkulära tänkandet skapar andra förutsättningar. Här måste jag som auktoritet koppla bort det linjära tänkandet och öppna upp spelplanen för att skapa ett utrymme där samtliga deltagares tankar och handlingar kan växa åt fler håll samtidigt. När så sker, uppstår ny och gemensam kunskap.

TRE BEGREPP

Till mina tankar om det konstpedagogiska arbetet vill jag koppla följande tre begrepp; omsorg, motstånd och handling.

OMSORG

Begreppet omsorg är starkt knutet till vården. Jag vill arbeta med omsorgsbegreppet ur ett bredare perspektiv. Omsorg och lärande hör ihop. För mig handlar omsorg i det konstpedagogiska arbetet om att gemensamt skapa och se en helhet. I detta ingår till exempel val av material, hur vi hanterar det vi ser och upptäcker i utställningen, att det finns tid för mellanmål, toabesök och så vidare. Under en sekvens (museibesöket) uppstår en relation mellan publik och pedagog. Om jag med omsorg vårdar den relationen, uppmärksammar och tillgodoser gruppens behov uppstår ett "nu" där den gemensamma erfarenheten och kunskapen får ta plats.

MOTSTÅND

Jag vill hävda att motstånd behövs i en lärandeprocess och att det i motståndet finns förutsättningar till förändring. Om jag istället för att enbart praktisera en auktoritär pedagogik öppnar upp för motståndet och är lyhörd kan en förhandling komma till stånd. Då praktiserar vi ett demokratiskt samtal och ger varandra möjligheter att utvecklas. Här är det också viktigt att jag som pedagog tar ansvar för min maktposition och inte kväser motståndet utan låter det få finnas kvar. Att ständigt sträva efter lugn och harmoni som de bästa av förutsättningar blir ansträngt och ohållbart.

HANDLING

Den typ av handling jag vill urskilja här är gestaltning. Då vi på olika sätt ges möjligheten att för våra sinnen tydliggöra det vi lär oss så utvecklas våra kunskaper och då inte bara i det aktuella ämnet. I gestaltningsprocessen kan lärandet bli ämnesövergripande. Om vi är uppmärksamma så går det snabbt att se hur till exempel språk, matematik och historia samverkar i gestaltningsprocessen. För att den här typen av process ska komma igång krävs ett utrymme där omsorg, motstånd och handling tillåts arbeta växelvis tillsammans.

SAMMANFATTNING / MUSEET EN SJÄLVKLAR PLATS FÖR LÄRANDE

Plats och form för lärande bryts upp (Thomas och Brown), själva lärandet sker inte bara i skolmiljö - det rör sig mellan olika platser, gränssnitt och sammanhang.

Nordiska Akvarellmuseet är enligt mig en av dessa platser, här kan formellt och icke formellt lärande flätas samman. Genom det pedagogiska arbetet finns möjligheten att förändra invanda strukturer och hierarkier. Om vi vill göra skillnad är det viktigt att skapa sammanhang där vi på olika sätt kan experimentera med och ifrågasätta vårt seende, vi behöver också ges möjligheten att oavsett teknik (kolkrita, lera, laser eller VR-glasögon) gestalta och synliggöra tankar, känslor, upplevelser och idéer. Det här hävdar jag, skapar en viktig motkraft till det mekaniserade och resultatnriktade lärande som idag blivit norm. När lärande har sin grund i att erfara och gestalta utvecklar vi enligt min mening vår känslomässiga och intellektuella förståelse av världen, den kunskap vi berikar oss med blir dynamisk och obegränsad. I detta blir världen hanterbar och möjlig att förändra.

REFERENSER

- Bamford, A. (2011). LiFE: *Learning in Future Education Evaluation of innovation in learning using emerging technologies*. <http://www.gaia3d.co.uk/wp-content/uploads/2012/11/Evaluation-of-Innovation-in-Learning-using-emerging-technologies-by-Prof-Anne-Bamford-2011.pdf>
- Bourdieu, P. (1995). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Dale, L., & McNeil, I. (1998). *Biographical dictionary of the history of technology*. London: Routledge.
- Forster E. S. (1927). *The Works of Aristotle, Volume VII: Problemata* (Red. W. D. Ross). Oxford University Press.
- Henri, R. (1923/2007). *The art spirit*. New York, NY: Basic Books.
- Johnston, I. (2010). *The Mozi: A complete translation*. Honk Kong: Hong Kong Chinese University Press.
- Melin, B. (1973). *Måla och se*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Penguin.
- Ryan, M.-L. (2001). *Native as virtual Reality 2: Revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Sontag, S. (1991). *Om fotografi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Sabra A. I. (1989). *The Optics of Ibn Al-Haytham, Books I-III*. London: The Warburg Institute University of London.
- Tallis, R. (2003). *The hand: A philosophical enquiry into human being*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, KY: Create Space.
- Vogt, S., & Magnussen, S. (2007). Expertise in pictorial perception: Eye-movement patterns and visual memory in artists and laymen. *Perception*, 36, 91–100.

EPILOG

Alla kapitel i denna bok har syftat till att bidra till förståelsen av vad konstnärligt seende innebär och *vad* barn kan lära på konstmuseet. Texterna har också berört *hur* barn kan lära. Detta är klassiska kärnfrågor utifrån ett didaktiskt perspektiv. I detta avslutande kapitel ska vi försöka sammanfatta bokens bidrag på ett sätt så att vi samtidigt orienterar oss mot ett didaktiskt sammanhang. Hur kan dessa texter bli användbara för blivande eller verksamma lärare, lärarutbildare och konstpedagoger?

Didaktik handlar om att peka ut något för någon. Den som försöker peka i det här sammanhanget är konstpedagogen, curatorn eller läraren. Det som pekas mot är konsten, eller barnets upplevelse av konsten. Ibland beskrivs läraren, innehållet och eleven som tre hörn av en triangel, där "innehållet tar form i en kommunikativ process" (Öhman, 2014, s. 37). Flera av bokens kapitel rör sig så att säga inom triangeln; den kommunikativa processen mellan barn och konstpedagoger på museet tas som utgångspunkt för att svara på vad konstnärligt seende innebär. Hur gestaltar sig barnens möte med konsten: hur gestaltar de kroppsliga uttryck de ser i konstverken, vad säger de, vad frågar de? Vilka processer av förändrat deltagande kan skönjas, vilka nya frågor ställs? Svaren på dessa frågor beskriver i någon mening det lärande som sker och väcker idéer om vad för lärande som skulle kunna ske. BENDROTH KARLSSON bjöd på inblickar i hur konstmöten gestaltade sig, hur kroppen blev ett viktigt redskap för att se på bilder. LAGERLÖF och kollegor visade hur barnen lärde sig blanda färg – ett slags redskap – som möjliggjorde för barnen att uttrycka något nytt: att gestalta "grå som en sill". Barnen började också se på film på ett sätt som var tydligt inspirerat av hur de tidigare i utställningen skolats in i att se på bilder; genom att aktivt och gemensamt tolka karaktärernas känslomässiga uttryck. AHLKOG BJÖRKMAN visade hur barnen efter besöket på Tuominens utställning började se grytlappar och andra vardagliga föremål som potentiella konstföremål.

Öhman (2014) skisserar dimensioner som omgärdar den didaktiska triangeln. Det möte som sker mellan barn, lärare och innehåll (här konst) är alltid inramat av den institutionella kontexten som det äger rum. Barns möte med konstmuseet och konstpedagogen är också potentiellt ett möte mellan två (eller tre) institutionella traditioner: förskolans/skolans och konstmuseets. Ramarna för dessa institutioner ser olika ut och det gör också deras verksamhet till del. Till exempel har förskolan och skolan en läroplan, vilket konstmuseet inte har. Förskolan har strävansmål medan skolan har uppnåendemål och konstmuseets pedagogiska verksamhet målsättnings; konstmuseet har genom sin utställning och verksamhet organiserat för vissa snarare än andra erfarenheter. Även inom en institution kan det vidare rymmas spänningar mellan ideal,

till exempel har det visat sig att bildskapande i förskolan ofta blir en slags hybridverksamhet, där barn såväl uppmuntras att uttrycka sig fritt som att avbilda något på enligt vissa kriterier korrekt sätt (se t.ex. Fleer och Pramling, 2015, för exempel på detta).

Vilket innehåll, vilken konst, som barn ska få möta är ingen neutral fråga, här kan finnas många synpunkter och det manar till kritisk reflektion. Öhman (2014) skriver utifrån ett skolperspektiv, vilket är intressant att översätta till konstmuseernas uppdrag, att "det handlar om en dubbelriktad förståelse: dels att det som sker i klassrummet är relaterat till politiska maktförhållanden och ideologiska strömningar i samhället och dels att den medborgarfostran som sker i skolan får konsekvenser för samhällsutvecklingen" (s. 39). KARLSSON HÄIKIÖ pekar i sitt kapitel särskilt mot betydelsen av att det fattas kulturpolitiska beslut om att barn ska få besöka museer. Möten mellan institutioner uppstår inte nödvändigtvis spontant, och det är viktigt att beakta i relation till FN:s barnkonvention om barns rättigheter att fritt delta i det kulturella livet. Vari består denna frihet och hur gagnas den? Här har både förskola, skola och museer ett tydligt ansvar. NYNÄS och GULPINAR och HERNES skriver om hur tillträdet till museet som institution måste förberedas, dels genom att etablera kontakt och trygghet, dels genom att göra rummet tillgängligt och begripligt. Den institutionella inramningen av den didaktiska triangeln knyter direkt till nästa nivå; samhällskontexten. Öhman poängterar att "utbildningen inte bara bereder förutsättningar för en viss kunskapsutveckling utan samtidigt sker också en socialisation där människors normer, synsätt, attityder och värderingar tar form" (s. 40). En spegling av detta i vår antologi ger att bokens bidrag inte bara handlar om att förstå vad konstnärligt seende innebär; på en metanivå handlar boken också om att manifesteras en värdering och ett meta-budskap om att konst är viktigt för barn. På samma sätt följer ett bisyfte med barns museibesök; de ska förhoppningsvis både lära sig utveckla en viss sorts seende, men även appropriera en attityd till museer: att de utgör en samhällsarena som känns relevant också för dem.

I sin diskussion av didaktik ritar Öhman till sist en ring utanför triangelns institutionella och samhälleliga kontext. Han kallar den sista cirkeln för världen, eller hållbar utveckling. Även till förståelsen av denna dimension vill vi hävda att denna bok didaktiskt bidrar. GUNVE berör ett seende han kallar tänkom, som är en slags fantasins seende. NORDSTRÖM tangerar något liknande, ett seende som innebär att "våga vara öppen". Detta tänkom-seende har hög relevans för en hållbar utveckling. Om det konstnärliga seendet, som alla författare verkar eniga om, är ett seende som är

kulturellt format och som kan utvecklas genom lärprocesser stöttade av andra, innebär det att kunna ställa frågor som

Tänk om – det vore jag

Tänk om – det är precis tvärt om

Tänk om – det som jag tar förgivet är okänt för andra

Tänk om – det som andra tar förgivet är okänt för mig

Om det är denna form av seende, visionerande och öppenhet, som kan läras på museer, då innebär det en utveckling av såväl empati som kritisk tänkande. Förmågor som förefaller helt centrala för hållbar samhällsutveckling och som är mer aktuella än någonsin. Det är även det svar på vad konstnärligt seende innebär som vi kanske minst anade att vi skulle nå fram till. Hållbar utveckling är ett perspektiv på utbildning som helhet, "ett didaktiskt perspektiv som hjälper oss att se vad som är viktigt i utbildningen, koppla kunskaper från olika ämnen till varandra och använda våra kunskaper i politiska och moraliska ställningstaganden", för att tala med Öhman (2014, s. 42). Viktigt att notera här är kopplingen mellan konstnärligt seende och fantasi, vilket i sin tur har en ofrånkomlig närhet till lek såsom det förstås av Vygotskij (1995).

Hur möjliggörs då detta lärande? Seendet förändras inte bara för att barn träder in i en anför dörrarna till ett museum. Det hjälper sannolikt inte heller att utställningen är perfekt hängd eller att konstpedagogen tar emot med öppna armar. Det som framträder tydligt och med stor samstämmighet genom de olika kapitlen är vikten av att barn engageras och görs delaktiga, och detta sker ofta genom samtalet, eller den gemensamma berättelsen. AHLSSKOG BJÖRKMAN skriver att "det har således betydelse på vilket sätt konstpedagogen förmår motivera barnen till engagemang i konstverket och stimulera dem till att aktivt delta i samtalet kring det". NYNÄS resonerar på följande vis: "[a]tt visa konst och att som besökare delta i en visning handlar mycket om att öva seendet och att sedan översätta vår upplevelse av det vi ser till ord". I ledsagan av besökarna, barnen, krävs en närvaro, som att man är med i samma lek, eller med HERNES och GULPINARS ord: "Dette at vi faktisk er sammen i samme tid og deler denne med hverandre er en forutsetning for å kunne samhandle og skape en felles undring. Gjennom undring og nysgjerrighet så skaper vi også forventninger som vil påvirke våre opplevelser". BENDROTH KARLSSON för samman leken och samtalet: "Ett sätt att använda fantasi, lek och inlevelse är att se konst tillsammans och att

samtala om upplevelser och möjliga och omöjliga tolkningar". KARLSSON HÄIKIÖ knyter samtalet till en demokratisk process: "I bildsamtalets dialogiska lärsituation erbjuds meningsskapande och även träning i en av skolans huvuduppgifter, delaktighet i demokratiska processer". LAGERLÖF och kollegor skriver om språket som själva seendets verktyg. Med nya begrepp och nya typer av frågor så re-medieras vårt seende på nya sätt och vi kan rent av se saker vi inte tidigare förmått och se bekanta företeelser på nya sätt. Annorlunda uttryckt av NORDSTRÖM: "framför allt fungerar språket som ett filter för seendet. Samtidigt som det synliggör vissa delar av världen döljer det andra. Vår kontakt med den varseblivna verkligheten sker alltså inte förbehållslöst utan via språket som påverkande faktor".

Att språket är centralt för lärande betonas inom flera moderna perspektiv på lärande, inte minst det sociokulturella, vilket vi inledningsvis beskrivit. Ibland framställs dock språket som så överordnat att andra uttrycksformer ges lägre status. I och med det hamnar bildpedagoger och andra företrädare för estetiska innehåll i ett slags försvarsställning. Konst behövs för konstens skull och ska inte vara språkets stötta (jfr Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2013). Utifrån denna boks kapitel kan vi ändå dra slutsatsen att det är poänglöst att försöka separera lärprocesser i visuella uttryck från språk som verktyg, oavsett perspektiv. Det är ofrånkomligt att berättelsen bär upp förväntan för museibesöket, den utgör den engagerande inramningen – kanske i form av en saga eller en lek. I berättelsen äger bearbetningen av intryck och känslor rum och igenom den manifesteras rättigheten att få ge uttryck för sitt eget perspektiv. Vidare kan språket både möjliggöra och omöjliggöra vad vi kan se, vilket måste ses i ett kritiskt ljus. Vad vill vi peka ut i konst och genom konst och hur väljer vi att göra det?

CECILIA WALLERSTEDT & NIKLAS PRAMLING

REFERENSER

- Fleer, M., & Pramling, N. (2015). *A cultural-historical study of children learning science: foregrounding affective imagination in play-based settings* (Cultural Studies of Science Education). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, M. K. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter. Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och Demokrati*, 23(3), 33-52.

KONSTNÄRLIGT SEENDE & VAD BARN KAN LÄRA PÅ MUSEUM

REDAKTÖRER: Cecilia Wallerstedt, Göteborgs universitet
Anna Berglund, Nordiska Akvarellmuseet
Niklas Pramling, Göteborgs universitet

FÖRFATTARE: Eva Ahlskog Björkman, Gert Z Nordström,
Tona Gulpinar, Leif Hernes, Tarja Karlsson Häikiö,
Marie Bendroth Karlsson, Pernilla Lagerlöf, Cecilia Wallerstedt,
Niklas Pramling, Ingrid Pramling Samuelsson,
Fredric Gunvec & Jonte Nynäs.

FORMGIVNING: Anna Berglund

TRYCKERI: Majornas Grafiska

NAM PUBLIKATION NR 73

ISBN 978-91-89477-67-4

© 2017 Nordiska Akvarellmuseet
Södra Hamnen 6, 471 32 Skärhamn

www.akvarellmuseet.org

Projektet genomförs med stöd av
Nordiska Kulturfonden & Kulturkontakt Nord

I maj 2016 samlades ett femtontal forskare, lärare och konstnärer från Norden på Nordiska Akvarellmuseet i Skärhamn för att samtala och utbyta erfarenheter kring konstnärligt seende och vad barn kan lära på museum. Kan man träna barn till konstnärligt seende och i så fall hur? Hur kan konstnärligt seende hjälpa barnet till upplevelser och insikter? Hur kan konstnärligt seende användas som pedagogiskt verktyg och hur arbetar man kring konstnärligt seende som konstpedagog på museum? Vad vet vi om detta genom forskning och beprövad erfarenhet? Seminariet resulterade i tankar, reflektioner, forskningsläge, nulägesanalys och en nyfikenhet som finns samlad i denna antologi, med texter utifrån olika kulturella sammanhang, discipliner, perspektiv och ingångar.

TEXTFÖRFATTARNA:

EVA AHLKOG BJÖRKMAN, forskare vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi, Vasa Finland.

GERT Z. NORDSTRÖM, konstnär, författare, fd rektor.
Hedersdoktor vid konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet.

TONA GULPINAR, lektor i form vid högskolan i Oslo och Akershus, forskar kring estetisk inläring på förskolan.

LEIF HERNES, koreograf och professor i drama vid högskolan i Oslo och Akershus. Hans forskning är inriktad på konst för barn under tre år.

TARJA KARLSSON HÄIKIÖ är docent i visuell och materiell kultur på HDK vid konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

MARIE BENDROTH KARLSSON är fil.dr tema Barn, fil. kand. konstvetenskap och lektor på Högskolan Borås

PERNILLA LAGERLÖF, universitetslektor vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.

CECILIA WALLERSTEDT har disputerat vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet. Hon är nu docent i pedagogik vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet.

NIKLAS PRAMLING är professor i pedagogik vid Linnécentret för forskning om lärande och medier (LinCS) vid Göteborgs universitet.

INGRID PRAMLING SAMUELSSON är professor i förskolepedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet. Hon har också en UNESCO professur i förskolepedagogik och hållbar utveckling.

FREDRIC GUNVE arbetar som konstnär och universitetslektor i bild på bildlärarutbildningen vid HDK Göteborgs universitet.

JONTE NYNÄS är utbildad vid Konsthögskolan, Umeå universitet och arbetar som pedagogiskt ledare på Nordiska Akvarellmuseet.