



Högskolan Kristianstad

Pedagogiskt arbete -självständigt arbete

15 Högskolepoäng, avancerad nivå

Våren 2012

Sektionen för Lärande och miljö
Utbildningsvetenskap

Det målande barnet

Diskursanalys av estetiska läroprocesser
i relation till Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp.

Författare

Katarina Johansson

Handledare

Elisabet Malmström

Examinator

Feiwei Kupferberg

Förord

Detta är ett arbete utfört inom ramen för Masterprogrammet i utbildningsvetenskap 120 hp. Kursen heter Pedagogiskt arbete - självständigt arbete, 15 hp och ligger på avancerad nivå. Kursen ges som avslutande del inom programmets första 60 hp som motsvarar magisternivån. Enligt kursplanen ska studenten för sin examination välja en etablerad vetenskaplig genre, således skriver man inte en traditionell uppsats. Studenten ska enligt kursanvisningar till sitt arbete medsända ett missiv där vald genre och villkoren för publiceringen presenteras. Missivet för varje arbete återfinns som en bilaga, sist i arbetet.

I missivet presenteras t.ex. sådant som:

- vilken tidskrift den är tänkt för,
- vilka områden tidskriften riktar sig mot och
- vilka anvisningar tidskriften ger till sina skribenter.

Ur aktuell kursplan MUM60L, Dnr: 850/333-08

”Förväntade läranderesultat

Kunskap och förståelse

Efter genomgången kurs ska studenten

- visa fördjupade kunskaper inom den valda problemställningen utifrån dess teoretiska och empiriska kontext
- visa fördjupade kunskaper om vetenskapliga metoder och konsekvenser vid tillämpning av dessa.

Färdighet och förmåga

Efter genomgången kurs ska studenten

- ha förmåga att identifiera, formulera, bearbeta och analysera problemställningar inom ett specifikt problemområde inom pedagogiskt arbete
- kunna värdera, välja och använda relevanta metoder och arbetssätt
- kunna använda informationskompetens på sätt som kännetecknas av relevans och kvalitet i relation till specifikt kunskapsområde
- kunna rapportera vetenskapliga arbeten skriftligt och muntligt enligt aktuella akademiska traditioner samt muntligt i lämplig form för en bredare målgrupp.

Värderingsförmåga och förhållningssätt

Efter genomgången kurs ska studenten

- utifrån vetenskaplig grund och med en tydlig självständighet kunna kritiskt granska det egna och andras arbeten
- visa fördjupad förmåga att utifrån ett kritiskt förhållningssätt analytiskt och konstruktivt diskutera konkreta forskningsarbeten
- visa medvetenhet om enskilda vetenskapliga arbetens bidrag och begränsningar till kunskapsområdet
- kunna göra överväganden kring vad det ökade personliga kunnandet kan föra med sig i relation till omgivning och personlig utveckling, t.ex. i termer av ansvar och frågor som rör identitet.

Genomförande

Inom kursen ska studenten genomföra ett vetenskapligt arbete i pedagogiskt arbete med kopplingar till den forskningsmiljö varinom studenten har sin handledning eller vid annat nationellt eller utländskt lärosäte som forskningsmiljön har samarbete med.

Arbetet kan utföras ensamt eller som en del av ett samarbete med andra studenter/forskare. Arbetet innehåller en rad självständiga moment och situationer där studenten kan utveckla sin förmåga att inta ståndpunkter och argumentera för dessa. Detta sker bland annat i handledning, när studenten diskuterar med andra studenter och forskare om sin egen och deras pågående forskning. Studenten ska under handledning genomföra en empirisk studie och rapportera den i en etablerad vetenskaplig genre. Studenten erbjuds under kursen att delta i seminarier och workshops dels i den forskningsmiljö studenten är knuten till samt vid andra forskningsmiljöer. Studenten ges ett tillfälle att presentera det pågående självständiga i den egna forskningsmiljön. Som komplement till handledningen förekommer även föreläsningar och workshops samt tillgång till bibliotekets sökverkstad.”

THE PAINTING CHILD. A DISCOURSE ANALYSIS OF AESTHETIC PROCESSES OF LEARNING IN RELATION TO DEWEY'S ART AS EXPERIENCE.

The aim of this study is to present a discourse analysis made on five-year-old children during art activities in a preschool in Sweden. The questions asked are: how does interaction take place between the children, or the child and the teacher, during art activities? And what does this tell us about the relationship to art in preschool? In *Art as Experience* John Dewey claims that art is separated from other experiences of life, but that it ought to be close to ordinary life-experiences. Today visual culture is important in society but not in school. This analysis shows that a socialisation into aesthetic codes as early as preschool and experience of art activities in the teacher education may make the separation between art and ordinary life smaller and the emphasize the importance of aesthetic learning.

Keywords: preschool, art activities, aesthetics, pragmatism, John Dewey, discourse analysis, teacher education, pedagogy

Syftet med denna studie är att belysa de diskurser som äger rum i samband med barns skapande av bilder. Frågor som ställs är: hur sker interaktionen mellan pedagog och barn, barn och barn eller mellan barn och material under arbetet med bild? Vad lär oss diskurserna om förhållningssättet till bild i förskolan? John Dewey påstår 1934 i sin bok *Art as Experience* att konsten är skild från andra typer av erfarenheter i livet. Enligt Dewey är det samhälleliga normer som gör att människor känner sig osäkra inför konst och att de inte vågar lita på sina egna tyckanden. Han menar vidare att det beror på kategoriseringar i samhället, dualism och värderingar där tanke är viktigare än sinnlig perception. Estetisk erfarenhet bör vara knuten till liv och lärande liksom andra erfarenheter (Dewey 1934). Genom diskursanalys vill jag frilägga hur strukturer kring estetiska läroprocesser och konst gör sig gällande i en svensk förskola. Det genererar frågan hur lärare under sin utbildningstid rustas med estetiska erfarenheter för att kunna använda bildspråk i sin pedagogiska verksamhet för att skapa ett lärande hos barnet.

Vi lever i ett samhälle där bildspråk är av stor betydelse. Visuella intryck och kulturella värden ingår i hög grad i vårt vardagliga mönster och i våra sociala liv. Medan estetiska ämnen minskar i skolan observeras en stark utveckling i samhället, t.ex inom formgivning och design (Marner & Örtegren 2003). För att leva ett liv anpassat till dagens krav bör vi kunna tolka men också producera bildspråk. Bildens och bildskapandets betydelser bör belysas för att skapa god samhällelig utveckling i form av pedagoger och elever som behärskar ett språk för kommunikation såväl som en tolkning av sin visuella samtid. Trots forskning kring det multimodala¹ lärandet så hamnar de estetiska uttryckssätten i skymundan. I den nya lärarutbildningen har de estetiska ämnena fasats ut och de blivande lärarna får mycket kort utbildning i bild innan de kommer ut i såväl förskola, grundskola och fritidshem. Detta är ett faktum trots att barn- och ungdomskultur handlar mycket om bildspråk och kursplanerna i grundskolan håller höga krav i ämnet.

Som lärare i bild vid en lärarutbildning är mitt forskningsområde bilder och skapandet av dem. Jag är också konstnär. Mitt arbete innehåller det som Anders Marner och Hans Örtegren (2003) beskriver som två perspektiv: mediespecifikt eller medieneutralt². I bildämnet finns en spännvidd mellan ämnets inneboende egenskaper och de metodiska fördelar som ämnet bär med sig. I användandet av materialet sker en estetisk lärprocess³. I konstnärligt arbete strävar konstnären efter att uttrycka sig genom materialet. Konstnären (oftast en man) som gudabenådat geni har en historisk koppling (Marner 2005). Hur ser då bildskapandet ut i förskola och skola? Tillvaratas de estetiska lärprocesserna pedagogiskt sett? Hur bör läraren

rustas för uppdraget i bild? I svenska språket finns en skillnad mellan begreppen konst och bild. Konst kan innebära bildspråk eller andra estetiska uttryckssätt. Bild är bildspråk som inte behöver vara konst. Båda innebär dock estetiska läroprocesser i sitt blivande.

En studie av barn som målar

Studien tar sin utgångspunkt i ett kvalitativt perspektiv, med empiriska data som samlats in i förskolemiljö. Det är en diskursanalys med en etnografisk ansats, dvs. jag har valt att stå öppen inför det diskursanalysen kan lära mig om den kontext jag undersöker. Studiet av data avser frilägga diskurser som finns, skapas och överförs. Jag använder en metod inspirerad av samtalsanalys ur ett socio-kulturellt perspektiv där Charles Goodwins olika semiotiska fält är viktiga delar. Sålunda utgår jag från en analys av tal och kroppsspråk, samt av hanterande av material (själva målandet), för att belysa de diskurser i vilka nivåer och kategorier av lärande, socialt samspel och interaktion urskiljer sig när barnen arbetar med bild. Tyngdpunkt ligger på lärandets form, dvs. *hur* pedagogen och barnen arbetar med bild. Jag vill pröva studien mot Deweys pragmatiska sätt att se utövandet av konsten som erfarenhet och en del av livet.

Barngruppen består av fem barn, tre pojkar och två flickor, alla på sitt femte år. Olika etniciteter är representerade. Antalet barn och dokumentationstillfällen är relativt få vilket påverkar studien. Inga anspråk görs på att resultat och analys skall betraktas som generella, de är knutna till just denna specifika kontext men kan dock ses i relation till andra grupper i samhället. Analysen har kunnat fördjupas då få barn gjort det enklare att urskilja varje barns interagerande i videodokumentationen. Aktiviteterna har dokumenterats genom en dags observation och tre dagars videoinspelning då de arbetat med fritt gestaltungsarbete i måleri. Analysen belyser samspelet mellan pedagog och barn under själva skapandet av bilderna, med fokus på olika semiotiska resurser. I skolan finns en unik möjlighet till direkt respons och dialog i det skapande ögonblicket, vilket är ovanligt i andra skapande miljöer. Att titta på eller analysera barnens bilder har inte varit en del i denna studie.

Som lärare och konstnär har jag förförståelse kring forskningsområdet och gör min tolkning utifrån denna. Jag är en del i konstnärliga och pedagogiska diskurser som råder i samhället. I en diskursanalys med samtalsanalytisk inriktning är det nödvändigt att forskaren har lämpliga bakgrundskunskaper för att kunna göra en adekvat tolkning av data (Denscombe 2009). Jag ser även metod, urval och etik samt hög transparens i undersökningen som en garant för validitet.

Sätt att förstå världen

För att förstå hur vi tolkar och sätter ord på vår omvärld är det viktigt att redogöra för den teoretiska grund och epistemologiska synvinkel som ligger till grund för denna studie. Utgångspunkt är det socio-kulturella perspektivet vilket bl.a bygger på tanken att mänskliga handlingar tar sig uttryck i spår av olika slag. Perspektivet spelar roll för vad vi har möjlighet att se men även det vi inte ser, utan som tycks dolt för oss (Krejsler 2008).

De poststrukturalistiska strömningarna, som görs gällande i denna studie, bygger vidare på det strukturalistiska perspektivet där Ferdinand Saussure och Claude Lévi-Strauss, sökte en teori om en underliggande struktur. Strukturen består av flera olika delar som tillsammans bildar en specifik struktur (Polkinghorne 1983). Detta kan exemplifieras av Saussures teorier kring lingvistik⁴. Ord i sig själva är godtyckliga, men i relation till varandra och till en kontext så

blir de meningsbärande. Lévi-Strauss utvecklade denna teori till att gälla andra meningsbyggande strukturer och belyste såväl arkitektur som kläder. Han menade också att mera ytliga strukturer påverkas och förändras genom historien, men att de djupgående strukturerna är de samma (Polkinghorne 1983). Detta innebär att själva aktören, människan med sina val och handlingar, har en underdånig roll i samhället då det alltid är strukturen som styr människans beteende. Michel Foucault utgår däremot ifrån att språket är det som formar verkligheten och att vetenskap ska baseras på läsning av texter (Börjesson 2003). Texter härrör alltid från en specifik historisk och epistemologisk utgångspunkt (Lund & Sundberg 2004). Det innebär att kontexten är av största vikt för analysen. En del av kritiken inom den kvalitativa vetenskapen gäller frågan om det är möjligt att genomskåda sin egen tid.

Pragmatismen och Dewey

Pragmatismen (pragma – grekiska för gärning, handling) uppstår i det sena 1800-talet. Inriktningen tar ställning mot den dualism som härstammar från Descartes och vill istället framhålla en värld där subjekt och objekt interagerar. Istället för att dela upp världen i dikotomier, kan den ses som en värld i dialektiskt samspel. Sökandet efter en objektiv sanning är inte längre relevant, då det aldrig går att bortse från ett interagerande subjekt. Charles Sanders Peirce menade att den forskning som sker alltid inbegriper en viss tid och kontext i vilken forskaren är en del (Polkinghorne 1983). Peirce menar vidare att all kunskap kommer från observationer av verkligheten, men han tillägger också att reflektioner och analys av dessa observationer är nödvändiga (Polkinghorne 1983). Genom reflektionerna blir människan medveten om de konsekvenser hennes handlingar fått. Det är av vikt att handlingarna har en praktisk nytta, vilket konsekvenserna ger bevis på.

John Dewey är en av de stora amerikanska pragmatikerna, verksam i pedagogik och filosofi men har även gjort ett stort avtryck inom konsten. Han menar att världen är uppdelad i olika kategorier som klassificerats och värderats efter motsatsförhållanden vilka utgör dialektiska förhållanden på en skala (Dewey 1934). Det strider mot de dikotomier som speglar dagens samhälle genom uppdelningen av teori och praktik, eller förnuft och känsla. Dewey anser att det inte går att skilja på intellektet och sinnliga upplevelser, istället är dessa nödvändiga för varandra.

Enligt Dewey (1934) har konsten blivit skild från övriga erfarenheter som människor gör i livet. Förr levde människan med närhet till myter och natur och där konstnärliga uttryck var en del av det vardagliga. Människor skapade objekt kopplade till sitt vardagsliv. Idag sköts skapandet av konstnärer, designers, arkitekter. Den estetiska varseblivningen har blivit satt åsidosatt för den enskilde individen. För att komma åt den estetiska perceptionen måste människan återkomma till de estetiska upplevelserna (Dewey 1934). Erfarenhetsbegreppet bygger på kunskaper som inhämtats i livets samspel (Burman 2007). Det estetiska erfarenhetsbegreppet betonar en helhetskänsla, en upplevelse av att något är fullständigt (Hultin 2005). Eva Hultin (2005) förhåller sig skeptisk till Deweys teorier om estetiska erfarenheter, men anser att den pragmatiska synen på relationen mellan objektet (verket) och subjektet (barnet) ger en öppenhet inför meningsskapande i interaktion. Hultin menar att reflektion kring de egna handlingarna medvetandegör oss om oss själva som individer i en större samhällelig struktur. Det ligger i linje med Deweys tanke om att det behövs tid för att människan skall inse och förstå (Dewey 1934). Anders Burman (2007) menar att reflektion kring erfarenheter skulle kunna leda till att individer blir fria tänkare och goda demokratiska medborgare.

Enligt Dewey härstammar all konst från ett organiskt behov, kopplat till naturen och kroppen, även om människan har en intention med sina handlingar (Dewey 1934). Hos Dewey

inbegriper konst alltid ett arbete med material och det måste finnas ett kärleksfullt förhållande till detta material och hanteringen av det. Konstnärens tänkande sker i samklang med det material han arbetar i (Dewey 1934). Han anser att konstnären måste ha upplevt/erfarit skapandet och varseblivandet på en och samma gång för att ett konstverk skall ha kvalitet. Konstnären måste under själva skapandet av verket sätta sig i betraktarens roll, dvs. känna av och varsebli det som verket står för och som kan ses och erfaras av andra (Dewey 1934). Medan konstnärens hand gör hantverket så arbetar ögat med att varsebli både själva arbetet men också verkets uttryck, vilket är specifikt för estetisk erfarenhet (Dewey 1934).

Diskursbegreppet och skapandet av ett subjekt

Begreppet diskurs är komplext och har flera olika utvecklingslinjer. Gemensamt för dessa är att dekonstruktion av data blottar medvetna eller omedvetna strukturer. Foucaults diskursanalys synliggör maktförhållanden genom studier av språkets användning i speciella sociala kontexter där diskursen visar på sätt att samtala. Samtalets form styrs av uttalade regler, såväl kulturella som historiska. Foucault menar att det finns vissa sätt att producera kunskaper inom särskilda fält och dessa kan kallas diskursiva praktiker (Andersen & Kaspersen 2007). Inom dessa fält genereras även kunskaper, roller, subjektifiering och reproducering av strukturerna. Diskursen i sig visar på kunskap som producerats genom mänsklig aktivitet och den konsumeras också diskursivt. Viss kunskap exkluderas och annan kunskap legitimeras i diskursen. Subjektet är aldrig helt fritt utan är alltid knutet till maktstrukturer. Diskurserna påverkar även samhället i dess sociala, kulturella och politiska former (Lund & Sundberg, 2004). Norman Faircloughs kritiska diskursanalys innebär att det inte bara är människor som skapar diskurs utan att diskursen lika mycket skapar människor (Lund & Sundberg 2004). Han menar att subjektet i form av den enskilda människan har en viss möjlighet att faktiskt påverka diskursers praktiker. Detta innebär att Fairclough dialektiskt förhåller sig till subjektivitet och diskurs. Deborah Youdell (2006) menar, i linje med Fairclough, att subjekten inte är förutbestämda utan de skapar sig själv i diskursens praktik. Och de måste skapa sig själva, annars finns de inte som subjekt. Subjektet kan skapas genom att namnges, kategoriseras, sättas etikett på. Men det kan också göras genom t.ex kroppsspråk. Youdell (2006) lyfter här anknytningen till Pierre Bourdieus habitus.

I Bourdieus poststrukturella sociologi talas om habitus som ett system av olika dispositioner som förbinder den objektiva strukturen av samhället med den subjektiva människan som aktör med fria val. Aktören upplever och uppfattar världen beroende på sin sociala position (Andersen & Kaspersen 2007). Människor bär med sig olika ekonomiska, kulturella och sociala kapital. Dessa kapital är föränderliga, men Bourdieu påpekar att det finns en social differentiering vilket innebär att det finns ett klasstänkande som bygger på att alla inte har samma kapital att utgå ifrån i det sociala rummet (Andersen & Kaspersen 2007). Människan påverkas av händelser som präglar livet och desto tidigare i livet något hänt, desto tyngre tenderar det att väga. Dessutom skulle habitus medföra att människor undviker situationer där de inte känner sig bekväma, vilket leder till att de istället håller sig till kända vägar. Ibland går människor emot habitus, som t.ex vid en klassresa. För att detta ska vara möjligt måste subjektivering (där personen görs och gör sig till ett subjekt i sin kontext) vara rimlig inom diskursens fält. Youdell (2006) menar att maktstrukturerna visar vilka faktorer som styr, kön eller etnicitet kan exempelvis utesluta skapandet av vissa egenskaper hos ett subjekt.

Samtalsanalys som metod

Språket spelar en viktig roll i diskursanalysen för att kunna tolka data och förstå underliggande strukturer. Genom att analysera språket synliggörs meningsbyggnader kring t.ex. etnicitet, kön eller identitet. I samtalsanalys fokuseras på hur aktiviteter görs i interaktion och inte varför de görs. Strikt samtalsanalys arbetar med språkets nivåer i mikroperspektiv med exempelvis talturer och pauser, medan man i socio-kulturella studier arbetar med större enheter av data och diskuterar på en mer allmän nivå (Melander & Sahlström 2010).

Charles Goodwin är en pragmatiker som vidareutvecklat samtalsanalysen och pläderar för en samtidig användning av en mångfald semiotiska resurser såsom tal, kropp och artefakter. (Melander & Sahlström 2010). Goodwin diskuterar hur olika semiotiska modaliteter har egen kraft, som när en individ betonar sina ord med kroppsrörelser. Alla resurser av semiotiska fält är inte aktiva och relevanta hela tiden (Goodwin 2000). Goodwin menar att kontexten skall räknas in med samma tyngd vid en analys. När människor interagerar sker detta mot lokalt relevanta semiotiska fält som deltagarna orienterar sig emot, som Goodwin kallar kontextuell figuration, där innehåll skapas i en gemensam process. Den skapande handlingen är kopplad till tolkningen av den (Goodwin 2000). De andra närvarande måste förstå formen och karaktären på det som händer, men det betyder inte att alla tolkar händelserna lika, bara att de systematiskt känner igen formen, en del i interaktionen bygger på att säkerställa åhörarens orientering (Goodwin 2000). När människor interagerar i tal och handling så konstitueras fenomen, vilka annars inte skulle uppkomma av sig själv. Handlingarna är sålunda konstitutiva (Melander & Sahlström 2010). Goodwin menar att interaktion är ett mänskligt fenomen som har sina egna förklaringar och är inte bara ett uttryck för någonting annat. Han menar vidare att det är det sociala samspelet som är det primära och inte det mentala som sker i den enskilda människan (Goodwin 2000).

I samtalsanalytisk forskning om undervisning används ofta en IRE-struktur som bygger på initieringar (oftast pedagogens), responser (oftast eleverns) samt evalueringar (i huvudsak pedagogens) (Melander & Sahlström 2010). Enligt författarna är ett vanligt sätt att studera interaktionella strukturer att se på tre faktorer och samtalsfenomen: uppmaningar, reparationer och korrektioner (Melander & Sahlström 2010).

En miljö för skapande – studiens kontext

Den kontext och situerade miljö som barnen studerades i var en ateljé på en mindre förskola. Vid inträde i rummet togs strumpor av och varje barn klädde sig i målarrock. Instrumentell musik spelades svagt. Varje morgon samlade pedagogen barnen i en ring på golvet. Först tog hon upp händelser från föregående dag och sedan introducerades dagens innehåll. Under studien initierades måleri med pipett vid bord, måleri med pensel och skumgummipensel vid staffli samt avslutande samtal kring barnens målningar. Till arbetet hörde också rengöring av verktyg och redskap. Aktiviteternas slutpunkt reglerades i viss mån av barnen själva, när de var klara så kunde de sätta sig och spela spel. Materialet i rummet stod på hyllor, synliga för barnen. Pallar fanns att tillgå för att kunna nå upp till hyllor och vask. Bord klätt med vaxduk och stafflin stod framme och så även några stilleben, gamla fåtöljer, en spegel och konstböcker.

...och barnen målade: resultat och analys

Analysen av data visade en mångfald av semiotiska resurser i process. I studiet av initieringar visar sig en mer demokratisk modell, där barnen ofta får tillfälle att komma med egna initiativ som tillvaratas av pedagogen. Innehållet (vad som skall läras) är bestämt, men barnens process i samspel med såväl pedagogen, andra barn och materialet leder utvecklingen framåt. Samlingen innan dagens aktiviteter, val av stämningsfull musik samt det barncentrerade perspektivet ger en inramning av den tänkta formen, dvs. hur lärandet skall gå till utifrån pedagogens värdegrund och syn på lärande.

I följande utdrag exemplifieras olika strukturer som analysen blottlagt.

Först ett exempel med Anna och Adam i arbetet med pipetter. Adam uttrycker en intention att göra mycket (en större mängd) röd färg och Anna har en idé som hon genast visar i handling. Hon håller pipetten över Adams färgburk. Under processen frågar Anna flera gånger om han är med på det hon gör. Han går med på det, men funderar skeptiskt. Resultatet överraskar och blir rosa, vilket inte var intentionen. Båda barnen skrattar, en kroppslig respons på det som hänt med materialet. Skrattet visar att det inte var så viktigt att det inte blev som det var tänkt. Lärandet kring det mediespecifika materialet sker på barnens initiativ. Responsen från materialet leder till ny kunskap som sedan värderas. Detta är vanligt i estetiska aktiviteter att man provar för att se, handlingen kommer först, sedan reflektion och lärande som ger att materialkontroll. IRE-strukturen är i detta fall mycket centrerad kring barnen, pedagogen står i bakgrunden efter att ha iscensatt dagens måleripass.

Adam: - Jag tänkte blanda mycket röd. ((Rör runt i färgen))
Anna: - Ska se hur man får mer..rött. Om vi tar ett sån här färg och håller här i ditt...((Hon håller pipetten fylld med nån färg över Adams färg med rött)) -..vill du det?
Adam: - Mm.
Anna: ((Hon sprutar i färgen)) - Så blandar du. ((Hon rör med sin pipett))
Adam: ((Börjar röra snabbt))
Anna: - Då kan bli mer rött. ((Hon tar sin pipett och suger upp mer färg igen)) - Vill du?
Adam: - Mm.((Han slutar röra och väntar in henne))
Anna: ((Sprutar i mer färg i hans burk))
Adam: - Vilken..är det, är det silver? ((Tittar på vad det är))
Anna: - Ja.
Adam: - Jag har silver. ((Kollar i sin andra burk))
Anna: - Jag har blandat med andra färger. ((Sprutar i mer av sin färg)) Jag har blandat guld häri.
Adam: ((Ser konfunderad ut))
Anna: ((Håller direkt från sin burk i Adams)) - Ska hålla i det. Kolla vad mycket rött.
Adam: - Mm, vi blanda..((Rör runt))
Fröken: - Åh, vad blir det för färg? ((Lutar sig framåt))
Anna: - Jag vill se.
Adam: ((Slutar vispa runt, så att Anna kan se))
Anna: - Rosa!!
Adam: - Hi hi!! Men jag ville inte ha rosa.
Anna: ((skrattar jättemycket och lutar sig bakåt))
Adam: - Jag tänkte...
Fröken: - Det är trolleri med färgerna! (skrattande)
Anna: - Ja!
Fröken: - Ja.
Adam: - Jag trodde det bli rosa.

Trots Adams intention att blanda rött så är det Anna som dominerar i initiativ och handling för att uppnå resultatet. Hon ger instruktioner hur Adam ska blanda färgerna och han accepterar maktbalansen då Anna framstår som mest kunnig. Adam säger slutligen att han trodde att det skulle bli rosa. Trots det underkastade han sig Annas experiment. De är båda inne i att jobba med färgerna, stannar till ibland för att observera och reflektera över vad som hänt. Pedagogerna sitter med barnen och genom att nicka och ställa frågor. Hon kallar det trolleri när färgen ändras från röd till rosa. Här konstitueras ett lustfyllt lärande, att måla är att leka.

Barnen visar tendenser till att uppslukas i sitt måleri. Emellanåt i absolut tystnad, barnet fokuserar på sin bild eller på att blanda färger. Andra gånger lever barnet sig högljutt in i processen och berättelser föds, som i exemplet med orm-monstren.

Adam: - Åh! Pang! Tj! (gör action-ljud) ((Knycker med kroppen till ljuden när han målar. Penselrörelsen passar till ljudet. När ljudet stannar, stannar måleriet)) Oj! ((Tittar på vad han målat))

Fröken: - Vad skulle du måla?

Adam: ((Målar nu under tystnad)) (Paus 3 s) Kolla en orm-monster.

Fröken: - Ja, jag ser det! ((Ser på hans bild))

Adam målar med höga ljudillustrationer som han ropar ut som om han lekte krig. Pensel- och kroppsrörelser sker i takt med ljuden och är ett i processen. Det ena kan inte göras utan det andra. Plötsligt blir han varse vad han målat! Ett orm-monster. Pedagogerna bekräftar uppmuntrande och stimulerar barnet både i tal och i uppmärksamhet. Berättelsen om orm-monstret tillkommer i samma sekund som måleriet görs, den skapas i processen.

Adam: - ((Målar grönt på pappret med en pensel))

Fröken: - Var har du sett de monstrena? Eller fi...

Adam: - Nej, jag kan bara göra dom. ((Väljer ny pensel))

Fröken: - Du kan bara göra det. Ja (lång inandning)

Adam: - Jag vet hur man gör ett monster. ((Står upp för att se färgerna i burkarna framför sig))

Fröken: - Mm. ((Sätter sig igen bredvid Adam))

Pedagogen frågar var Adam fått sina idéer om monster ifrån. Han avbryter och säger att han bara kan, att han bara vet hur man gör. Noteras kan att monstren är resultat av vad som händer på pappret, de är inte medvetet målade. Formerna på monstren hör samman med gemensamma kulturella mönster som Adam redan är del av. Materialet tycks ha inspirerat honom, när han målar vidare finns en annan medvetenhet i val av redskap och färg.

Adam: - Ah, men nu kommer ett blå monster ((Har tagit färg och börjar tala när han precis börjat måla))

Anna: - Jag behöver (ohörbart) pensel. ((Trycker ut mer röd färg i sin burk))

Adam: - Det blir det magnetmonstret, det är vattenmonstret som är (ohörbart)...

Fröken: - Är det vattenmonstret?

Adam: - Det är med den är men den är metall för den är metallmonstret i alla fall det är vatten..(tar snabbt)

Anna: (samtidigt) ((Försöker trycka ut det röda, men det går inte, hon slår med penseln på burkens botten för att det skall komma ut)) - Kan du hjälpa mig att få rött!

Fröken: - Men, vad skulle jag säga, vad gör de tillsammans ((Har rest sig för att gå till Anna, men pekar på Adams målning)) Du sade att det var...

Adam: - Nej, hallå dom alla, dom de är snäll och det är, det är snäll och dom är onda. De skall krigas. ((Pekar med fingrarna över bilden, den goda är till vänster och de två onda till höger. Visar med händerna, för ihop dem, att det skall krigas)) Till och med min andra ((Ställer sig upp och kollar efter sin andra målning)) Men var är min andra monster då?

Adam fortsätter sin berättelse och det växer fram ännu en bild. Hans röst är glädjefull. Pedagogen frågar vad bilden handlar om och Adam blir förvånad att hon inte förstår det själv. Storyn är ett traditionellt mönster av dikotomin god – ond, som han förstärker genom sitt kroppsspråk och sin röst. Adam har makt över bildens innehållsliga tolkning, men förvånas över att inte andra har samma referensram.

Pedagogen introducerade en pensel gjord av skumgummi i fyrkantig form med inbyggd färg. Genom att hålla upp den bredvid en vanlig pensel så kunde hon enkelt få barnen att se skillnaden. Flera barn ville ha den blå skumgummipenseln och en kamp uppstod. Till sist fick pedagogen fördela uppgiften till ett av barnen.

Fröken: - Så, då lägger vi tillbaka penseln. Vi lägger tillbaka penseln ((tar den ifrån flickorna)) Alla behöver vatten. Och sen var sin pensel (viskar) Och här! (högt) Erik!

Vill du testa hur det känns att måla med de här penslarna? ((Ger honom skumgrejen))

Erik: - Mm. ((Tar den snabbt, ser nöjd ut))

Fröken: - Om du doppar det i vatten så testa här, bara lite grand.

Erik: ((Rör runt skumgrejen i vatten))

Fröken: - Så ser vi om det kommer nån färg. Här! Titta!

Erik: ((Tar den i grönt))

Fröken: - Här titta. Det är färg i den. ((Hon visar också))

Erik: - Hm!

Fröken: - Testa här, pröva.

Erik: ((Målar)) - He he he

Fröken: - och titta här... om man blötar det (viskar)

Edvin: - Nu kom det grönt!

Pedagogen har makt på olika sätt i denna situation. Hon initierar ett nytt redskap för barnen och bygger upp en spänning kring det som sker när man målar med det. Hon använder rösten och viskar med stor inlevelse. Stor förväntan skapas. Hon använder sitt ledarskap för att förhindra konflikten som uppstår när flickorna vill ha samma pensel genom att istället ge Erik chansen att pröva först. Han ser mycket nöjd ut över att ha blivit utvald, grymtar till när det fungerar bra att måla och skrattar. Pedagogens ordval är laddade och återkommer under studien till magisk, trolleri och spännande. Ord som förknippas med något övernaturligt eller oväntat, något som enbart den initierade får uppleva.

Barnen är på olika sätt delaktiga i varandras bilder och utveckling, vilket kan vara känsligt. I följande exempel frågar pedagogerna vad Erik målat och han viskar det till henne. Svaret uppfattas dock av två barn som kommit för att se Eriks målning.

Fröken: - Vad har du målat där? ((Sätter sig bredvid Erik, pekar på bilden))

Erik: - Ser du inte det? Det är strumpor! ((Tittar på fröken))

Fröken: - Är det en, är din strumpa?

Tuva: ((Kommer och kollar på bilden))
Erik: (Viskar till fröken) - Pappas...
Fröken: - Är det pappas strumpa?
Edvin: ((Vänder sig för att kolla))
Tuva: - He! Din pappas strumpa! ((Flinar, knycker med huvudet och struttar tillbaka till sin egen målning där det är tre vertikala streck))
Fröken: - Får vi visa det till pappa att du målat hans strumpa.

Erik förvånas över att pedagogen inte ser vad hans bild föreställer. Hon repeterar hans svar, en manöver som dels bekräftar barnet, dels eventuellt korrigerar dess språkanvändning. Strumpan är inte hans egen utan hans pappas, vilket han inte vill att alla skall höra. Tuva som är uppskruvad över att måla hör vad Erik viskar, slänger med huvudet och flinar åt detta. Plötsligt har hon makt att avslöja vad hon vet om Eriks bild, vilket hon också gör direkt med klar stämma, så alla hör.

Pedagogen ber Anna om hjälp att utföra saker vid ett flertal tillfällen. Anna har visat att hon kan mycket om måleri. Hon minns att pedagogen sagt att de inte skulle ha så mycket vatten när de målar och säger det, vilket är en sorts korrigerande av pedagogens instruktioner. Fröken väljer att bekräfta Annas goda minne istället för att förklara varför vatten behövs nu.

Fröken: - Anna..
Anna: - Ja?
Fröken: - Vill du hämta lite vatten i den burken?
Adam: - Jag har inte ens fått jättemycket.
Fröken: ((Håller upp färg))
Anna: - Vi skulle använda lite (borta från vasken)
Fröken: - Ja ((Sätter färgen till Anna)) Jättebra du kom ihåg det.

Här synliggörs en vanlig bild av diskursen ”duktig flicka”, som tagit på en vuxenroll i upprätthållandet av pedagogens regler. Medan Anna hjälper pedagogen så hjälper pedagogen Adam, vilket också synliggör en maktbalans där pojken tas om hand, medan flickan får mer ansvarsfulla uppgifter.

Efter måleriet samlades barnen på nytt på golvet. Pedagogen hade satt fram en pall samt tagit fram alla målningar från veckan som gått. En efter en fick barnen sätta sig på pallen och hålla fram sin bild så att alla kunde se. Sedan pratade man om bilden, fröken stöttade och ställde frågor om material, handhavande och vad bilden föreställde. Denna reflektion kring vad barnen upplevt var bekräftande och repetitionen av handlingarna i måleri gav även ett nytt lärtillfälle.

Tolkning: diskurser i kontext och handling

De diskurser som framträder i analysen har här benämnts: estetiska koder, konstnärliga miljöer, samhällsmönster, uppslukande, reflektion, estetisk demokrati och magiskt skapande. Underliggande maktstrukturer finns representerade i varje diskurs och tas inte upp som en separat diskurs i denna tolkning. Skapandet av subjektet sker ständigt i förhållande till diskurserna. Genom friläggandet av diskurser i den bildskapande aktiviteten kan pedagoger och lärarutbildare forma och medvetet välja strategier för att som aktivera aktörer att inte välja att överföra eller skapa alternativa strukturer.

Estetiska koder. Socialiseringen påbörjas när barnen träder in i ateljén. Röstläget sänks och musiken skapar en lugn stämning. I ateljén skall det vara mysigt och skönt. Detta betonar aktiviteten som skild från andra. Sinnestämningen är viktig och barnen är förväntansfulla. Barn och pedagoger bär speciella målarrockar. Barnen vet att rocken används för att skydda kläderna, av samma anledning tas strumporna av. Lika klädda inför aktiviteterna reduceras risken att barnen bedöms efter sitt sociala kapital eller kulturella tillhörigheter, vilket kan kopplas till Bourdieus habitus (Andersen & Kaspersen 2007). Samtidigt görs det möjligt för barnet att skapa en ny identitet, när de vanliga kläderna inte syns. Individens frihet att skapa sig själv (Youdell 2006). Konstnärer skyddar sina kläder för att inte bli fläckiga. Många som arbetar med konstnärligt skapande och estetik klär sig i konstvärlden enligt en kod som signalerar tillhörighet och syn på världen. Den diskursiva praktiken överför ett mönster av estetiska värderingar och koder. I förlängningen kan denna diskurs hjälpa barnet att öppna möjligheter utöver det habitus som de är del i. Ett barn som känner sig hemma i strukturer från konstnärliga sammanhang har lättare för att delta i kulturen som vuxen medborgare. Att ta på andra kläder kan alltså frigöra och skapa ett nytt subjekt med åtkomst till kulturens värld.

Konstnärlig miljö. Rummet som är ateljé är anpassat till bildaktiviteter. Stora fönster ger fint ljusinsläpp. Det är möblerat trivsamt och praktiskt. Stafflin och redskap finns lätt tillgängliga. Barnen behöver inte oroa sig för att stänka eller spilla färg. De kan känna sig fria att röra kroppen i sitt måleri. Både miljön och frökens inställning är tillåtande. Barnen lär sig städning och rengöring, vilket är en länk i socialiseringsprocessen. Rummet är dekorerat med saker som förstärker känslan av konstnärlighet eller estetik. Goodwin (2000) menar att människor interagerar mot relevanta semiotiska fält och att deltagarna orienterar sig emot dessa. Här har pedagogen skapat en miljö av betydelsebärande symboler och handlingar som skapar en kontextuell figuration som barnen förhåller sig till. Miljön är tänkt att vara praktisk och inspirerande, men överför samtidigt till barnen konventionen av en konstnärlig miljö.

Samhällsmönster. I måleriet synliggörs diskursiva praktiker som kan benämnas duktiga flickan, action-måleri och intertextualitet. De kan sägas ha anknytning till en maktbalans. Duktiga flickan synliggör en traditionell könsroll som inte med säkerhet initieras av pedagogen utan snarare av att flickan känner sig stor och vill ha ansvarsrollen i gruppen. Det ger henne också en samhörighet med pedagogen och tolkningsföreträdare i diskussioner. Ur pedagogens synvinkel kan det vara svårt att dämpa önskan att vara duktig och dessutom är flickan till hjälp för pedagogen. Action-måleriet exemplifieras av orm-monstren en handlingskraftig story där en kamp utspelar sig. Endast pojkar målade och berättade denna typ av berättelser, vilket kan tolkas som att frågan intresserar pojkar mera. Det är en diskurs som återspeglar samhället i stort, att män intresserar sig för aktiv kamp och handling. I detta fall kan action-måleriet även knytas till intertextualitet, dvs. att barnens berättelser speglade en redan färdig story, hämtad från kulturella mönster såsom populärkultur. Att kunna förstå och kommunicera dessa mönster ger barnet en position och en viss känsla av makt. Detta är även diskurser baserade på genusmönster som finns i det omgivande samhället.

Uppslukande och reflektion. Studien visar också barnens uppslukande av materialet, en annan tidsaspekt och ett barncentrerat pedagogiskt ledarskap. Ledarskapet tar sig uttrycket av närhet till barnen, kontinuerlig uppmärksamhet, repetition av barnens tal och fördelning av ansvar och frågor till barnen. Pedagogen använder sig av Vygotskys proximala zon och ser varje barns utvecklingsnivå och stimulerar till förhöjda kunskaper (Vygotsky 1934). Genom frågor i processen som får pedagogen barnet att söka svar genom handling. Burman (2007) poängterar att pedagogens roll som katalytisk agent gör barnets utveckling snabbare. Reflektioner av deras handlingar är ett pragmatiskt sätt att se på lärandet. Barnet får utvärdera

sitt agerande och vilka konsekvenser de fått. Det finns en diskurs om tid. Tid att försjunka in i arbete utan att bli störd, tid att reflektera. Det kan tolkas som trygghet att våga försjunka in i skapandet. Det finns ingen tidspress. Varje barn beslutar när bilden är klar, vilket genererar makt åt barnet, att bestämma över sin egen bildspråkliga kommunikation.

Estetisk demokrati. Pedagogens värdegrund och demokratiska synsätt speglas av att sitta i ring och att alltid låta alla barn komma till tals. Pedagogen ger inga direkta svar, det finns inget givet sätt att uppfatta världen. Barnen övas att lita på sina sinnen, att de har rätt att uttrycka och sätta ord på sina känslor. Evaluering av barnens bilder gör barnen själva, de bestämmer när deras bilder är klara, eller när de blandat rätt färg. Att prova och sedan utvärdera gör att subjektet stärks. Barnen stimuleras till att tala om sina estetiska läroprocesser vilket pekar på pedagogens vilja att synliggöra kunskaper som barnen fått. Fastän de lekt och haft roligt, så har lärande ägt rum. Diskursen präglas av en tillåtande inställning och demokratiskt förhållningssätt.

Magiskt skapande. Pedagogen överför ett språkbruk till barnen som handlar om övernaturlig symbolik. Materialet beskrivs som magiskt och händelser i materialet som trolleri. Det som sker tycks komma utifrån. Detta är ett komplext sätt att se på bildskapande och konstnärlighet som även syns i historien och kan kopplas till den begåvade konstnären eller tanken att det är något andligt över skapandets process. I barnets strävan över att styra materialet kan ordvalen skapa en diskurs som kan innebära att inte människan helt är i kontroll över skapandet.

Diskussion: kontra Deweys estetiska erfarenhet

Deweys erfarenhetsbegrepp speglas i de diskurser som synliggörs i analysen. Konsten som separerad från andra delar av livet blir konkret i lokalerna. Det finns ett speciellt rum dit barnen går för att arbeta med bild. Bildskapande sker i andra utrymmen i förskolan, men i ateljén försiggår inte andra aktiviteter än skapande och lek. I kontrast med denna uppdelning står pedagogens ledarskap som behandlar konst och liv som sammanvävda och gläds åt fantastiska lokaler, praktiska för måleri. Diskursen som överförs är att konsten är något speciellt och annorlunda. Konstens särart skyddas genom att hållas separerad från andra erfarenheter vilket i förlängningen bidrar till den upphöjda status som Dewey menar att människor känner osäkerhet inför (Dewey 1934). En osäkerhet som kan minskas genom en socialisering av barnet till en konstnärlig miljö. Subjektets utveckling genom den estetiska erfarenheten beror till stor del på pedagogens erfarenheter och synsätt. Därför är det viktigt arbeta på ett kapital-säkrande där närheten till kultur som konsument och producent får chans att utvecklas. Detta som en motkraft till det som Bourdieu tar upp som en av utbildningssociologins viktigaste teser: att skolan reproducerar de ojämlika klasser som samhället redan består i (Andersen & Kaspersen, 2007).

I studien skapar barnen berättelser samtidigt som en kroppslig aktivitet sker. Orden ackompanjerar måleriet och uppstår i det målade istället för att bilden är sprungen ur ordet, som en illustration. Det visar på ett multimodalt framställande och lärande där medieringen är horisontell. Det är inte det skrivna eller talade ordet som är dominant. Det dialektiska samspelet sker mellan kropp och tanke. Parallellt görs vertikala medieringar gällande som bygger på talspråkets överlägsenhet och synliggör dikotomin teori och praktik. Pedagogen ställer frågor och kräver förklaringar till intentioner och resultat. Måleriet är inte nog i sitt eget kommunikativa uttryck. Barnen lär sig uttrycka och sätta ord på sina känslor. Det speglar vikten av att kunna beskriva sinnenas upplevelser i ord men bearbetar inte känslan eller den

fysiska erfarenheten. Kunskaper är enligt pragmatismen erfarenheter som skapat mening skapade i intersubjektivitet. Dewey menar att individualitet inte är något som kommer fram förrän människan finns i relation till andra och i samspel med människor. Innan dess är det bara en potential som finns hos individen. (Dewey 1934) Detta kan man jämföra med Goodwins tankar om att människan inte tänker mentalt utan socialt. Jag vill hävda att materialet i bildskapandet är en länk till det sociala, speciellt då konstnären är uppslukad av materialet eller i processen av varseblivning ur ett betraktarperspektiv under tiden bilden görs. Jag menar att samspelet som äger rum mellan barn och material också är en variant av interagerande. Trots att materialet i sig är stumt så reagerar det på mänskligt användande.

Diskursen på förskolan där skapandet är magiskt reflekterar Deweys tankar på en andlig aspekt i den estetiska erfarenheten (Dewey 1934). Estetisk kompetens ses ofta som en mystisk begåvning som vissa fått, vilket skapar en stor polarisering mellan teori och praktik (Marner & Örtegen 2003). "Det" finns i kroppen och går inte att läsas in. Kanske är det känslan av att bli uppslukad som gör att det övernaturliga inslaget lever kvar idag. Dewey (1934) talar om inlevelse som viktig för verkets kvalitet men även för den estetiska erfarenheten. Bildskaparen ingår i en helhet av skapande och varseblivning. Både handen och ögat är aktivt samtidigt, den intuitiva kreativiteten går parallell med tanken på hur resultatet kommer att uppfattas, hur budskap kommuniceras. Hos barnen i studien är detta inte fullt utvecklat men de estetiska läroprocesserna möjliggör estetiska erfarenheter. Sättet att varsebli är sålunda annorlunda, det kreativa skapandet kan sägas vara fiktivt intersubjektivt. Konstnären sätter sig i betraktarens roll i utvärderandet av sitt arbete redan i processens gång. Tankesättet lyfts idag av näringslivet som bjuder in konstnärer att skapa estetiska läroprocesser hos personalen för ett mer kreativt, lekfullt och entreprenöriellt arbete ska ske.

Barnen livsvärld speglar samhället i stort vilket syns i intertextualitet och traditionella könsmonster som visas i studien. Livet innehåller erfarenheter av skilda slag. Att de kategoriseringar i samhället som leder till de dikotomier som Dewey förkastar förmedlas och reproduceras via diskurser blir tydligt i barnens agerande. En del diskurser som t.ex genusaspekter ingår barnen redan i. Däremot finns inte uppdelningen av teori och praktik hos dem. För att värdesätta estetiskt arbete och som Dewey knyta konsten till livet och därmed se världen i dialektiskt samspel så tycks det nödvändigt att ha upplevt estetiska erfarenheter. Pedagoger är den som skapar förutsättningarna för att dessa processer skall äga rum. Burman (2007) resonerar kring Deweys estetiska erfarenheter som betydelsebärande för skapandet av subjekt och menar att de är fruktbara inom pedagogiken.

Avslutningsvis - en tanke om att knyta konsten till livet

Genom att öppna upp för ett mer naturligt och inkluderande förhållningssätt till de estetiska ämnena i skolan och införliva produktion av konst och kultur i de vardagliga mänskliga aktiviteterna skulle ett annat sätt att tala kring bildskapande och konstnärlighet kunna skapas. Det dialektiska förhållningssättet mellan praktik och teori är utvecklande och kompletterande. För att tillvarata det specifika kreativa arbetssättet som finns i estetiska läroprocesser krävs pedagoger med estetiska erfarenheter. Redan på förskolan skapas och överförs diskurser som barnen bär med sig. Det är därför viktigt att frilägga underliggande strukturer, så att individen kan göra egna val, forma sitt jag och även påverka framtidens diskurser. En lärarutbildning där estetiska erfarenheter är ett naturligt innehåll skulle generera en mer pragmatisk hållning till lärandets objekt och relation till subjektet. Det skulle innebära ökad självtillit samtidigt som individen utvecklas till en kritiskt granskande och reflektiv person. Den lärarutbildning som fasar ut konsten i sin diskursiva praktik reproducerar och överför istället strukturer till

framtidens samhälle där dikotomier cementeras. Medvetet pedagogiskt arbete kring socialisering kan förändra att konst och kultur utifrån habitus tillhör en speciell kategori av människor. En diskurs som inte bygger dikotomier utan ser motsättningar som en väg mot balans skulle kunna skapa en större närhet till de estetiska erfarenheter som Dewey eftersträvar.

Det vore intressant att forska kring diskursiva förändringar före och efter en estetisk utbildning hos lärarstuderande. En annan intressant infallsvinkel att utforska vidare är som studien lyft hur motsägelsefulla diskurser av kulturella innebörder skapas och överförs i skolväsendets konkreta byggnation.

Noter:

1. Multimodalitet bygger på tanken om ett horisontellt medieringsbegrepp dvs. att det finns andra och likvärdiga kommunikativa uttryckssätt som representationsformer. Ordet stammar ur ”modes” – olika meningsskapande resurser som står i förhållande till varandra. (Marner 2005).
2. Begreppen mediespecifik och medieneutral innebär att i den förra så finns det ett hemmedium i själva ämnet, grundläggande element och kunskaper som är specifika. I det senare tas medieringen mera förgiven, det är inte intressant hur det är gjort, bara att det är gjort. Läs mer i Marner och Örtengren (2003).
3. Estetiska läroprocesser är ett komplext begrepp. Marner & Örtengren (2003) menar att det stammar ur det grekiska ordet aisthesis = förmimelse och betyder att det är kunskap som kommer från våra sinnen. Men detta är ett gammaldags sätt att förhålla sig till estetik och därför bör teoretisk reflektion knytas till begreppet. De anser att ett alltför ensidigt betonande av det sinnliga skulle vara en acceptans av dikotomin kropp – medvetande, praktik och teori. Istället framhåller de att semiotikens sätt att se på främmandegöring inom konsten är en viktig aspekt i estetiska läroprocesser. Främmandegöring innebär en avautomatisering av det vanliga sättet att se på världen till förmån för att se världen med nya ögon, från ett nytt perspektiv. Detta skulle göra att estetiska läroprocesser i skolan till en väg att tänka på nya sätt (Marner & Örtengren 2003).
4. Saussure menade att språket i talad form – parole – inte var så intressant att beforska som språket som system – la langue (Polkinghorne, 1983).

Referenser:

Allwood, Carl Martin, red (2006): *Perspektiv på kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo, red (2007): *Klassisk och modern samhällsteori*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Burman, Anders (2007): Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. 16 (1). s 95-108.

Börjesson, Mats (2003): *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, Martyn (2009): *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, John (1934/2005): *Art as Experience*. New York: Perigee.

Goodwin, Charles (2000): Handling och förkroppsligande i situerad mänsklig interaktion. I Melander, Helen & Sahlström, Fritjof, red (2010): *Lärande i interaktion*. s.59-102. Stockholm: Liber AB.

Hultin, Eva (2005): Den estetiska erfarenheten som erfarendets fulländning. En kritisk läsning av John Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp i Art as Experience. *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik & utbildningspolitik*. 14(1). s 101-114.

Krejsler, John Beedict (2008): Från professionell lärare till kompetens nomad? – ett epistemologiskt perspektiv på förändringar i lärares och skolans arbetet. I Aili, C, Blossing, U & Tornberg, U, red: *Läraren i blickpunkten: Olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag

Lund, Stefan & Sundberg, Daniel (2004): *Pedagogik och Diskursanalys. Metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält. Pedagogiska arbetsrapporter*. Institutionen för Pedagogik, Växjö universitet. Nr 5.

Marnér, Anders (2005): *Möten och medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå: Monografier, Tidskrift för lärarutbildning och forskning.

Marnér, Anders & Östergren, Hans (2003): *En kulturskola för alla – estetiska läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv. Forskning i fokus, nr 16*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling

Melander, Helen & Sahlström, Fritjof (2010): *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber AB

Polkinghorne, Donald (1983): *Methodology for the human sciences. Systems of inquiry*. New York: State University of New York press.

Vygotskij, Lev S (1934/2010): *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB

Youdell, Deborah (2006): Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27 (1).

Missiv

Denna artikel är tänkt att kunna publiceras i tidskriften *Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Tidskriften riktar sig till lärare och forskare knutna till didaktik, pedagogik, utbildningsfilosofi och utbildningsväsen.

Tidskriften ger anvisningar och vägledning åt skribenter som vill sända in manuskript. Regler kring språklig formalia kopplad till vetenskapligt skrivande anges. Typsnitt kan bero. Noter placeras efter artikeln. En kort titel, men eventuell underrubrik önskas. Abstract skall bifogas med relevanta key-notes. Referenser skrives enligt APA med undantagen att alla referenser skrivs på svenska och att författarens förnamn skrivs ut i referensförteckningen.

Artiklens längd bör vara ca 6000 ord, både längre och kortare har mottagits. Artiklar över 8000 ord behandlas inte av redaktionen.
