

Estetik och kreativ kommunikation

Mirella Forsberg Ahlcrona, Högskolan Väst

Denna artikel belyser hur förskolan kan arbeta med estetik, kreativitet och fantasi både som kunskaper och som verksamhetens uppdrag. Att skapa och kommunicera på ett kreativt sätt med yngre barn handlar om att erbjuda rikligt med intryck, erfarenheter och möjligheter. De skapande erfarenheterna kan bidra till att barn lär sig kommunicera och uttrycka sina upplevelser genom att berätta, upptäcka, fundera och växa i sitt vetande. Artikeln belyser även kreativ kommunikation och vuxnas betydelse för barns estetiska utveckling. Arbetssätten konkretiseras med exempel på hur yngre barn skapar och samspelar. Många av exemplen kommer från flerspråkiga barngrupper och arbetet med svenska som andraspråk.

Om estetik utifrån ett problematiserande perspektiv

Estetik i förskolan kan sammanfattas som skapande med hjälp av olika uttrycksformer. I förskolans verksamhet utgör estetiken å ena sidan ett innehåll och å andra sidan centrala metoder för lärande, vilket formuleras på följande sätt i läroplanen:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. (Lpfö 98/2016, s. 6)

De vanligaste estetiska uttrycksformerna i förskolans praktik är bild, sång, musik, rörelse och drama. Dessa uttrycksformer används i allmänhet som redskap för att lära andra ämnen och färdigheter. Tomas Saar (2005) definierar sådan användning som den *svaga estetiken*. Kännetecknande för denna form av lärande är att den är retrospektiv – man gestaltar något som redan finns. Den innebär aktiviteter där ett innehåll kan gestaltas på nya sätt, siffror kan till exempel rytmiseras när barn lär sig räkna, dockspel kan få barnen att lära sig att berätta på ett sammanhängande sätt, och sånger och ramsor kan underlätta deras språkinläring. Saar menar inte att den svaga estetiken saknar värde eller mening, utan att den fyller sin funktion som stöd för att uppnå något annat, alltså som didaktiskt redskap:

Det här är ett skapande som fungerar stödjande, illustrerande eller smyckande för ett bestämt kunskapsinnehåll. Kunskapsinnehållet förändras inte i aktiviteten, men det kan erfaras ur nya synvinklar. Den svaga estetiken kan också fylla en funktion av att lysa upp och levandegöra ett innehåll som annars upplevs som torrt och tråkigt. (Saar, 2005, s. 95)

Ett exempel på estetik med stödjande funktion är när en förskollärare ville väcka barnens intresse för triangelformer på ett lekfullt sätt med en stavdocka i form av en triangel och inbjudningskort till ett kalas med triangelpromenad och dans. Syftet var att barnen skulle få

uppleva olika triangelformer: liksidiga, likbenta och rätvinkliga. Därefter uppmuntrades barnen att på olika sätt upptäcka och skapa egna triangelfigurer.



Figur 1. En triangel med en inbjudan till triangelarnas kalas (Forsberg Ahlcrona, 2016)

Motsatsen till den svaga estetiken är den *starka estetiken* som innebär möjligheter för nya erfarenheter och kunskaper, känslor av förundran och överraskningar. Saar (2005, s. 97) menar att ”den starka estetiken är därför prospektiv, den blickar framåt mot det som ännu inte är fixerat eller definierat”. När barnen i exemplet ovan hade skapat egna triangelfigurer kunde dramatisering av ramsor, sånger eller egna berättelser komma som nästa steg. Detta skapande hade inte längre fokus på lärande om triangelformen, men inspireras likafullt av arbetet med trianglar. Saars forskning visar att arbetet i förskolan och skolan sällan handlar om att avsiktligt undersöka och fördjupa exempelvis musikens eller bildens olika egenskaper för sin egen skull. Att innebörden av den starka estetiken i utbildningen behöver uppmärksammas och diskuteras betyder inte att den svaga estetiken är mindre viktig, menar Saar. De båda formerna kan betraktas som varandras komplement.

Studier om estetikens roll i barnens lärande i förskolan (Aronsson, 1997; Änggård, 2006; Wright, 2010) visar på en viss övertro när det gäller barns förmåga att uttrycka sig estetiskt. Samtidigt underskattas ofta vuxnas betydelse för barnens estetiska utveckling. Eva Änggård (2006) konstaterar i sin studie av barns bildskapande i förskolan att det är vanligt att

förskollärarna är ängsliga att hämma barnens bildskapande. Hon menar att det fria skapandets pedagogik har bidragit till att det på många håll anses olämpligt att visa barn hur man kan rita och måla olika motiv. Detta har i sin tur bidragit till att ”barn i stor utsträckning har blivit överlämnade åt sig själva att upptäcka bildspråket” (Änggård, 2006, s. 162). Änggård betonar att den pedagogik som kom till för att göra barn kreativa i sitt skapande istället har lett till att de berövats verktyg för sitt bildskapande. Barn saknar, i allmänhet, kunskaper om olika tekniker och material och deras egenskaper och användningsområden.

Förskollärarens eller lärarens betydelse för barnens estetiska utveckling behandlas också av Pramling Samuelsson med flera i *Konsten att lära barn estetik* (2008). Författarna beskriver två invanda föreställningar och traditioner inom det estetiska fältet: *estetikens nyttoaspekt* och *individens inneboende estetiska förmåga*.

Estetikens nyttoaspekt handlar om synen på estetik som medel för att utveckla andra förmågor, i första hand de sociala och personliga, men också för att nå mål som ligger utanför de estetiska fälten, som när barn får rita för att utveckla språket eller dansa för att utveckla rumsuppfattning.

Individens inneboende estetiska förmåga handlar om synen på estetik som barnens personliga inneboende egenskap och uttryck som vuxna inte ska blandas i. Det anses viktigt att barnen fritt får uttrycka sig estetiskt – utan att få veta hur det kan göras och utan att vuxna har någon pedagogisk roll.

I sin studie ifrågasätter författarna dessa båda föreställningar och riktar uppmärksamheten mot läraren som en viktig aktör som behöver hjälpa barnen att utvecklas vidare:

Att se det estetiska som något inifrån kommande diskvalificerar all den kunskap som duktiga musiker, dansare, poeter, konstnärer har förvärvat med hårt slit. Den estetiska kunskapen finns inte heller hos dessa konstutövare färdig i väntan på att få uttryckas. Att t.ex. uttrycka vad man vill genom olika estetiska medel kräver mycket och idogt lärande. Att som lärare bara låta elever uttrycka sig fritt innebär att inte ta sitt ansvar som lärare, som någon som hjälper barn och elever att utvecklas vidare. (Pramling Samuelsson mfl, 2008, s. 142-143)

Studien bidrar med perspektivet att barn behöver utveckla inom-estetiskt kunnande, det vill säga kunnande både *inom* och *om* exempelvis bild. Ett inom-estetiskt förhållningssätt förutsätter lärare som medverkar aktivt genom att erbjuda och undervisa om olika verktyg så att barnen kan utveckla sina tankar och upplevelser och förmår att ge dessa ett personligt uttryck (Bendroth Karlsson, 2017; Furness, 2017; Hofvander Trulsson & Houmann, 2015).

I figur 2 nedan visas resultatet från en aktivitet där yngre barn har lekt och övat sig att använda kriterier för att göra olika mönster på en stor kortärmad tröja. Ett sådant motiv växer inte fram av sig själv – det är förskollärarens uppgift att erbjuda formen, introducera materialet och därefter motivera, uppmuntra och stödja. Arbetet kan pågå i flera dagar och

möjliggöra för barnen att återkomma till uppgiften med nya tankar och avsikter att välja olika färger och prova nya mönster. Barnens dekorerande av tröjan kan mycket väl börja som en planerad aktivitet och därefter utvidgas till spontana samtal kring det som barnen ritat under dagen. På så sätt kan miljön i förskolan utvecklas till en lärmiljö som uppmuntrar barnens nyfikenhet och intresse för det som erbjuds genom att de får undersöka, prova och fundera över sina erfarenheter. I dialogen med vuxna kan barnen få möjlighet att lära sig nya ord och få stöd att använda dessa för att beskriva sina upplevelser och kunskaper (Jonsson, 2016; Pramling Samuelsson & Jonsson, 2017).



Figur 2. De yngre barnens t-tröja med eget motiv (Forsberg Ahlcrona, 2016).

Kreativitet och fantasi i förskolans praktik

Kreativitet och fantasi anses vara attraktiva egenskaper och kännetecknar mänskliga förmågor som används i många olika syften. De räknas som viktiga egenskaper även inom pedagogiken, både i förskolläro- och lärutbildningen och i förskolans vardagspraktik. Orden nämns i läroplanen dels som *förskolans uppdrag* och dels som främjande för barns *utveckling och lärande*:

Verksamheten ska ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. (Lpfö 98/2016 s. 7)

Verksamheten ska främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta tillvara och stärka barnens intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter (Lpfö 98/2016 s. 9)

Vad innebär det för förskolans verksamhet att ha barnens kreativitets- och fantasiutveckling som ett uppdrag? Vilka innehåll i den pedagogiska praktiken gynnar utvecklingen av barnens kreativitet och fantasi? Dessa frågor diskuteras kanske inte så ofta. Kreativitet tas

många gånger för givet och kopplas i regel ihop med fantasi, eller betraktas som synonymt med fantasi. Nedan beskrivs kortfattat likheter och olikheter mellan begreppen kreativitet och fantasi. Syftet är att belysa förutsättningarna för barns kreativitets- och fantasiutveckling i förskolans verksamhet.

Kreativitet

Själva ordet kreativitet kommer från latinets *creo*, som betyder att växa, att skapa, att frambringa. Ordet anger således att det skapas något som tidigare inte har funnits. Den mänskliga förmågan till nyskapande förklarades länge som ett resultat av gudarnas ingripande genom inspiration (lat. *inspiro*, blåsa in, väcka till liv) främst till dem som skapade inom den konstnärliga världen som måleri, musik och poesi. Begreppet kreativitet, så som vi idag uppfattar det, började användas mer allmänt först under 1800-talet i samband med Europas och Amerikas industrialisering och under utvecklingen av olika vetenskapliga områden. Med denna utveckling följde också en modernare, vetenskaplig syn på och förståelse av begreppet kreativitet:

- som en frigörelse från etablerade föreställningar och perspektiv
- som en förmåga att komma med nya idéer och lösa problem
- som en handling som innebär nyskapande och innovativ verksamhet.

Inom forskningen betraktas kreativitet som en allmänmänsklig egenskap och förmåga och anses vara relaterad till det biologiska och sociala arvet, miljöns förutsättningar och kulturella villkor (Craft, 2002; Kaufman & Sternberg, 2006; Sawyer, 2003). Begreppet behandlas inom många vetenskapliga fält, till exempel inom psykologi, medicin, sociologi, ekonomi, pedagogik, konst och teknik. Det betyder att kreativitet inom forskningen kan behandlas som kreativa miljöer, processer, personer, produkter eller något annat (Brodin, 2014; Florida, 2006; Klein, 2012).

Joy Paul Guilford (1950) uppmanade och utmanade forskare att studera kreativitet som ett forskningsämne och beskriva vad kreativitet innebär och hur kreativitet faktiskt sker. Guilford menade att kreativitet i sig inte kan betraktas som något som *är* utan som något som *blir*. Just själva tillblivandet – hur, varför och kontextens betydelse – tyckte han att det vore intressant och värdefullt att få kunskap om. Forskare idag är samstämmiga när det gäller synen på hur kreativa idéer uppkommer, nämligen genom att man ställer frågor om *varför* något framstår på ett visst sätt.

Barn frågar ofta *varför*. Till exempel frågade barnen på en förskola ”Varför är kanel en pinne?” och ”Varför smälter inte pärlsocker?”. Att som förskollärare uppmärksamma och besvara barnens *varför*-frågor leder i regel till fler frågor. På så sätt kan kunskaper skapas och utvecklas genom delat intresse. Man kan också medvetet erbjuda barnen intressanta *varför*-frågor att fundera på för att stimulera deras nyfikenhet, fantasi och önskan att få veta mer om hur omvärlden fungerar. Till exempel *varför* finns spindlar?



Figur 3. Barnens *varför*-frågor att fundera kring tillsammans (Forsberg Ahlcrona, 2016)

Fantasi

Inom psykologin avser begreppet *fantasi* en mental konstruktion av saker som man inte upplevt och som saknar grund i verkligheten, men där känslor och bilder upplevs som verkliga. Det är fråga om fantasi när ett barn till exempel inte vågar sova för att det finns ett monster under sängen.

I sin bok *Fantasins grammatik* undersöker Gianni Rodari (2001) den kvalitativa skillnaden mellan begreppen *fantasi* och *föreställning*. Föreställning handlar om en mental förmåga att återkalla minnesbilder, intryck och handlingar av det som man har varit med om och har upplevt, medan fantasin producerar sådant som man aldrig varit med om genom att enbart tankemässigt kombinera ihop delar av verkligheten. Det vanliga uttrycket att ”det är bara fantasin som sätter gränser” behöver nog omprövas, för enligt Vygotskij är det tvärt om verkligheten som sätter gränser för vad som är möjligt att fantisera om:

Fantasins skapande och kombinatoriska aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter. Ju rikare en människans erfarenhet är desto mer material förfogar hennes fantasi över. (Vygotskij, 1930/1995, s. 19)

Rodaris (2001) slutsatser är att föreställning blir ”reproduktiv”, då vi återkallar i minnet det som vi har varit med om, medan fantasin blir ”produktiv”, då vi utgår ifrån våra erfarenheter för att tankemässigt konstruera något nytt. Till exempel innehåller en saga ofta inslag som förekommer i det verkliga livet, men genom fantasins skapande kan sagans handling utformas och kombineras till händelser som inte är möjliga i det verkliga livet.

Således kan dessa två kognitiva funktioner, föreställning och fantasi, definieras som återskapande (reproduktiv) respektive skapande (produktiv). I praktiken innebär det att barn i förskolan behöver många olika erfarenheter och rika upplevelser för att å ena sidan kunna föreställa sig och å andra sidan kunna fantisera och komma på något som de inte upplevt ”på riktigt”. Både föreställning och fantasi utgör grundläggande förutsättningar för kreativa processer och just estetiska uttrycksformer kan bidra med nya sätt att se på världen och på sig själv i världen – på riktigt och på låtsas.

Kreativ kommunikation

Språket fungerar enligt Vygotskij (1986) som en länk mellan människor och inom människor – mellan det *yttre*, kommunikationen, och det *inre*, tänkandet. Språkliga redskap så som skrift, symboler, bilder och gester är skapade för att kommunicera och förmedla eller mediera¹ kunskaper och erfarenheter. Förutom att ha en kunskapsförmedlande funktion används språkliga redskap och handlingar för att utveckla samvaron mellan människor. Med andra ord kan de både bevara och skapa nya sociala sammanhang och kontexter².

Själv ordet kommunikation kommer från latinets *communis* och betyder gemensam. Att kommunicera innebär alltså att göra något till gemensamt. Kommunikation kan vara att informera, uppmana, påverka men också att förmedla tankar, känslor och inspiration. Kommunikation kan visa att vi uppfattar och förstår handlingar och situationer. Kommunikation genom samtal handlar om att utveckla varandras förståelse. Med språket griper förskolläraren in i barnens aktiviteter och upplevelser och hjälper dem att tolka sitt lärande, sin tillvaro och sig själva. Roger Säljö uttrycker det såhär:

I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir därför kommunikativa processer helt centrala. Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen som barnet blir medvetet om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation. Barn föds på detta sätt in i interaktiva och kommunikativa förlopp som redan pågår och i dessa förlopp finns perspektiv på och förhållningsätt till omvärlden redan inbyggda. (Säljö, 2000, s. 37)

Kreativ kommunikation i förskolan handlar med andra ord om innehåll som gör att barn blir motiverade och engagerade att ta del av något som blir gemensamt. Med tanke på att de

¹ **Mediering** är ett teoretiskt begrepp inom det sociokulturella perspektivet som syftar på föremålets och redskapens visuella möjligheter att förmedla/kommunicera ett budskap eller information. Med andra ord, att kunna ”tala” med oss – så som olika trafikmärke, kända logotyper eller symboler som representerar olika religioner. Föremålen och symboler medierar betydelser som i olika sammanhang kan inverka på människornas tänkande och påverka deras handlingar (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1991).

² **Kontext** är ett begrepp som avser ett socialt ramverk genom vilket människor konstruerar och befäster relationer mellan saker, personer och händelser. Vilka beslut som fattas och vilka regler som gäller i olika sammanhang är därför inte givet utan beror på miljön där besluten och reglerna utvecklas. Detta innebär i praktiken att innehåll i en förskola och handlingar som både barn och vuxna involveras i, inte per automatik behöver återfinnas i andra förskolor (Hundeide, 2003; Säljö, 2005).

Yngre barnens verbala kommunikation är begränsad, oberoende av om de lär sig svenska som sitt förstaspråk eller som sitt andraspråk, är det särskilt viktigt att uppmuntra barnens intresse att uttrycka sina erfarenheter på ett mångsidigt sätt. Det handlar om att erbjuda barnen olika sätt att kommunicera och synas, exempelvis genom bildskapande, rörelse och sång men också genom användning av visuella resurser, så som dockor och figurer i olika material, intressanta föremål eller bilder med ovanliga motiv som utmanar deras tänkande. Visuella resurser utgör inte enbart lärarens hjälpmedel för ett visst syfte utan kan även på ett oväntat sätt beröra barnens associationer och framkalla spontana frågor. I dialogen som kan uppstå i sådana situationer skapas möjligheter för barnens delaktighet och inflytande.

Olika uttrycksformer möjliggör för arbetslaget att på ett medvetet sätt erbjuda metoder som fungerar inkluderande när det gäller barn med annat modersmål än svenska. Med hjälp av estetiska uttrycksformer kan man strukturera och begripliggöra innehåll i kommunikationen mellan vuxna och barn. Det handlar om att synliggöra hur ord och handling hör ihop. Nedan presenteras ett exempel på hur förskollärare involverar barn att medverka i skapande läroprocesser genom att erbjuda olika visuella resurser och upplevelser, samspel och strategier.

Exemplet "Imse Vimse spindel"

På en förskola i en större stad genomfördes ett tema där flera olika uttrycksformer användes, bland annat sång, dramatiserande och bild. Barnen sjöng sången "Imse Vimse spindel", men de förstod inte vad *klättra*, *spola* och *torka* betyder. Därför konkretiserades dessa begrepp genom att barnen fick klättra, spola, hålla, spruta och torka, se figur 4. På gården fick barnen göra avtryck med blöta händer och solen torkade bort dem, se figur 5. Sedan fick barnen torka vatten på golvet med en trasa. Trasan torkades i torkskåpet och vuxna blåste varm luft med hårtork på barnens händer så att de torkade.



Figur 4. Barnen klättrar som konkretisering av "klättrar upp för trä'n" och spolar vatten som konkretisering av "spolar spindeln bort"



Figur 5. Väggen med barnens våta handavtryck torkar i solen

Därefter var det färgernas tur att ”sjunga” Imse Vimse spindel. Den röda färgen i figur 6 är en uppstigande sol och den blågröna är regnet som faller, skapat genom att barnen drog med fingrarna uppifrån och ner.

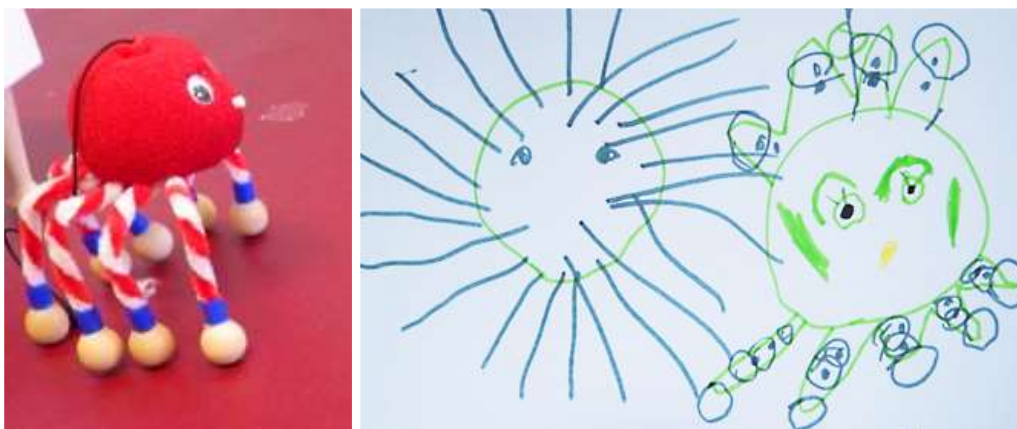


Figur 6. Färger som visar ”upp stiger solen” och ”ner faller regnet”

Efter att barnen fått arbeta med orden i sången gjorde förskolläraren en dramatisering: En stor spindel kom på besök. Den stod stilla medan barnen ritade av den och räknade dess ben, ögon, strumpor och skor, se figur 7. Spindeln ville veta barnens namn, vad de tyckte om och vad de inte tyckte om att göra. I den fortsatta dialogen berättade barnen spontant för spindeln vad som var gott att äta.

Dramatiseringen fortsatte med att spindeln var vid sitt bo. Den bodde *i* en rolig och ovanlig låda, Ingela Dingela låda, och lärde sig att stå *bakom*, *på*, *bredvid* och *framför* lådan men också

att krypa *under* lådan, se figur 8. Det var en lurig spindel som skojade med barnen – ibland var den i lådan men ropade att den var bakom lådan. Så det gällde att lyssna och titta noga! En annan gång skulle barnen tala om var den skulle vara och då gjorde den rätt ibland och fel ibland – för den mindes inte så bra och behövde hjälp att komma ihåg. Barnen i gruppen talade flera språk och spindeln kunde enbart svenska. Men den var nyfiken och lärde sig långsamt vad spindel heter på olika språk.



Figur 7. Spindeln som användes i dramatiseringen och barnens teckningar av spindeln



Figur 8. Spindeln på, framför och under lådan

Didaktisk reflektion

Att vara förskollärare innebär, enligt läroplanen, ett ansvar för den pedagogiska verksamheten och att den genomförs så att barnen ges förutsättningar, upplevelser, utmaningar, stöd, stimulans och erbjudanden. Det betyder i praktiken att medvetet skapa

tillfällen för kommunikativa samspel och möjligheter för lärande. Barn behöver vara delaktiga i undervisningen som organiseras utifrån principen om en kultur med pedagogiska intentioner som tar sikte framåt, mot barnens fortsatta lärande och utveckling.

Elisabeth Nordin-Hultman (2005, s.168), som studerat barns subjektskapande och förskolans pedagogiska miljöer, menar att ”barn *är* inte på ett speciellt sätt, de *blir* på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör”. Det framgår av hennes forskning att barns erfarenheter, förmågor och kunnande kontinuerligt förändras i förhållande till de förutsättningar som vuxna i förskolan organiserar och bidrar med. Hon beskriver kommunikativa förutsättningar och villkor för lärande i förskolan på följande sätt:

- Handlingsrum och material – vad som finns
- Relationer och kommunikation – vem som finns
- Subjektskapande och självbild – vad som händer

Subjektskapande eller jag-skapande avser processer i vilka ett barn kan upptäcka och bli medvetet om sina förmågor och färdigheter i samspelet med miljön, med andra barn och med innehållet i aktiviteterna. Man kan säga att i de aktiviteter som förskolan erbjuder skapas tillfälle för barnen att utveckla insikter om vad de klarar av att göra, men också motivation och intention som en drivkraft för nya handlingar. Nordin-Hultman menar att olika möjligheter och aktiviteter i ett visst sammanhang påverkar barnens subjektskapande och förutsättningar att utveckla och stärka sin självbild.

Utbildning är enligt Lev Vygotskij (1986) en möjlighet att skapa nya former av tänkande genom undervisningens sociala organisation, där relationen mellan lärare och barn innebär en specifik form av samarbete. Vygotskij hävdar att det som barnet lär sig genom samspel och samarbete med andra, leder mot högre nivåer i barnets egen utveckling. Det vill säga att det är lärande som styr utvecklingen.

Det sociokulturella perspektivet betonar lärarens aktiva roll när det gäller att inspirera barnen såväl som att skapa arrangerade situationer som utmanar deras lärande. I dialogen som uppstår mellan barnen och läraren skapas erfarenheter, språk och tänkande som kan bidra till barnens utveckling.

Förskollärares personliga engagemang är centralt när det gäller att utveckla den egna pedagogiska praktiken. Den didaktiska skickligheten uttrycks till exempel i en medvetenhet om att frågan om *vad* barnen ska lära sig måste integreras med frågan om *hur* barn lär. Och eftersom barn lär sig genom nyfikenhet, lekfullhet, intresse och engagemang blir estetik och kreativ kommunikation en viktig utgångspunkt i planeringsarbetet. Ett kreativt arbetssätt kan planeras löpande genom att vuxna skapar intressanta övergångar mellan olika uttrycksformer. Sekvensen skulle kunna se ut såhär:

1. Barnen erbjuds ett estetiskt uttryck, till exempel en sång, en bild eller ett dramatiserande innehåll.
2. Vuxna och barnen ställer och undersöker varför-frågor med avsikten att fördjupa upplevelsen och stärka lärandet.
3. Barnen möter varför-frågorna genom andra uttrycksformer och vuxna presenterar nya material och språkliga begrepp.

Att på olika sätt bearbeta ”Imse Vimse spindel” gav möjligheter att fördjupa barnens förståelse av sångens text samt ordens innebörd. Det övergripande syftet med hela arbetet var att utforma metoder för lärande men också att stärka barnens gemenskap i förskolans vardag. Barnen i gruppen talade flera olika språk men saknade ett fungerande gemensamt språk för lek, lärande och utveckling av sociala relationer. Genom att arbetslaget uppmärksammade barnens olika språkliga förmågor kunde man utveckla ett arbetssätt där barnen lärde genom språkets och uttrycksformernas mångfald. Att utifrån flerspråkighetsaspekter stödja barnens subjektskapande handlar inte enbart om arbetslagets didaktiska kunskaper. Det handlar också om att utveckla nya förståelser för innebörden av svenska som andraspråk eftersom det handlar om mycket mer än att bara förstå och göra sig förstådd. Vad innebär det till exempel att känna sig hemma i det svenska språket? Med estetiska arbetssätt kan förskolläraren beröra barnens tankar och känsloliv och även göra det möjligt för dem att uttrycka sina tankar och känslor på ett personligt sätt. Innehållet i förskolans undervisning finns kvar som en del av barnens egna språkliga landskap.

Referenser

- Aronsson, K. (1997). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bendroth Karlsson, M. (2017). *Barns möte med konst*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, E. (red.) (2014). *Kreativitet: teori och praktik ur psykologiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: a lifewide foundation*. London: Continuum.
- Forsberg Ahlcrona, M. (2016). *Kreativitet i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Florida, R.L. (2006). *Den kreativa klassens framväxt*. Stockholm: Daidalos.
- Furness, K. (2017). *Formulera. Bild och projekt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5, (444-454).
- Hundeide, K. (2003). *Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Hofvander Trulsson, Y. & Houmann, A. (red.) (2015). *Musik och lärande i barnets värld*. Lund: Studentlitteratur.

- Jonsson, A. (2016). *Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras*. Tidskrift för nordisk barnehageforskning. Vol. 12 (1), p. 1-16.
- Kaufman J.C. & Sternberg R.J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: University Press.
- Klein, G. (red.) (2012). *Nya tankar om kreativitet och flow*. Stockholm: Bromberg.
- Nordin-Hultman, E. (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber
- Pramling Samuelsson, I. Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunskaper inom musik, poesi och dans*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Pramling Samuelsson, I. & Jonsson, A. (red.) (2017). *Förskolans yngsta barn - perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Stockholm: Liber
- Rodari, G. (2001). *Fantasins grammatik*. Introduktion till konsten att hitta på historier. Göteborg: Korpen.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad University Studies, 2005:28. Karlstad: Karlstads universitet
- Sawyer, R.K. (red.) (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.
- Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98/2016* Stockholm: Fritzes förlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood: meaning-making and children's drawings*. London: Sage.
- Änggård, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.