

# Att våga, vilja och kunna; mimesis och känslan av ett själv

**- en vetenskaplig essä om att stödja barns bildskapande utveckling i förskolan**



**Av: Helena Åhlfeldt**

Handledare: Ulla Ekström von Essen & Eva Schwarz  
Södertörns högskola | Institutionen för lärarutbildning  
Självständigt arbete 15 hp  
Ämne: Utbildningsvetenskap C | Vårterminen 2018  
Förskolläraryrket med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad



**SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA** | STOCKHOLM  
sh.se

# **To want, dare and be able to; mimesis and the feeling of a self – a scientific essay about supporting children's image-creating development in preschool**

Author: Helena Åhlfeldt

Mentor: Ulla Ekström Von Essen & Eva Schwarz

Semester: Spring 2018

## **Abstract**

This essay is about how I can better understand children's sense of self and what role it plays in their development of image creation in preschool, based on two self-perceived stories from preschool activities. Through the essay process, I get an idea of what I experience as a dilemma in my two initial stories. It's about my understanding of the in preschool so often referred to concept of self-esteem, and how I, by reaching an increased understanding of children's sense of self, better can support the development of their image creation. The essay's reflective part has two sections. First, I make a compressed historical backlog in the field of affect theory to seek an increased understanding of preschool's self-esteem concepts. By then leaving the concept of self-esteem and instead applying the concepts sense of self, self-evaluation and self-efficacy to my initial images from reality, my view changes on what children's sense of self in preschool activities can be. Even my understanding of how I as a teacher can support them in this sense for their image-creating development to be strengthened changes. In the second part of my reflections, I seek, by means of Aristotle's interpretation of the concept of mimesis, an in-depth understanding of children's image creation needs. I realize, contradictory to my initial bias, that copying and templates can be excellent tools in the development of children's image-making processes. In conclusion, I take up the children's culture and its incorporation into preschool activities as a further research area

**Keywords:** preschool, self esteem, mimesis, image creation, self efficacy

# **Att vilja, våga och kunna; mimesis och känslan av ett själv- en vetenskaplig essä om att stödja barns bildskapande utveckling i förskolan**

Av: Helena Åhlfeldt

Handledare: Ulla Ekström Von Essen & Eva Schwarz

Termin: Våren 2018

## **Sammanfattning**

Uppsatsen handlar om hur jag utifrån två självupplevda berättelser ur förskolans verksamhet bättre kan förstå barns känsla av ett själv och vilken roll den spelar vid deras utvecklande av bildskapande i förskolan. Jag får genom den essäistiska processen syn på vad det är det jag upplever som dilemma i mina två inledande berättelser. Det handlar om min förförståelse av det i förskolan så ofta benämnda begreppet självkänsla samt om hur jag genom applicerandet av Aristoteles mimesis-begrepp på mina berättelser söker nå en ökad förståelse av barns känsla av ett själv för att bättre kunna stödja utvecklandet av deras bildskapande. Essäns reflekterande del har två avsnitt. Först gör jag först en komprimerad historisk tillbakablick på området affektteori för att söka en ökad förståelse av förskolans självkänslabegrepp. Genom att sedan lämna självkänsla därhän och istället applicera begreppen självbild, självvärdering och self-efficacy på mina inledande bilder ur verkligheten förändras min syn på vad barns känsla av ett själv i förskolans verksamhet kan vara. Även min förståelse av hur jag som pedagog kan stödja barnen i denna känsla, för att deras bildskapande utveckling skall stärkas förändras. I den andra delen av mina reflektioner söker jag med hjälp av en fördjupning av Aristoteles tolkning av begreppet mimesis en utvidgad förståelse för barns behov av bildskapande. Jag kommer till insikt om, tvärt emot min initiala bias, att kopiering och mallar kan vara utmärkta verktyg vid utvecklingen av barns bildskapande processer..

Avslutningsvis tar jag helt kort upp barns kultur och dess inkorporerande i förskolans verksamhet som ett vidare forskningsområde.

**Nyckelord:** förskola, självkänsla, mimesis, bildskapande, self efficacy

# Innehållsförteckning

Berättelser.....	1
På lövsalens golv.....	1
Reflektion.....	4
Ljusbordshundar.....	4
Reflektion.....	6
Mellanled.....	8
Syfte och frågeställningar.....	9
Metod.....	10
Etiska överväganden.....	11
I dialog med litteraturen.....	11
Känslan av ett själv.....	12
Affektteori.....	12
Självkänsla.....	15
Själ, själv och self-efficacy.....	18
Bildskapande.....	23
Introduktion.....	23
Mimesis.....	26
Resultat.....	28
Slutord.....	29
Referenser.....	32

# Berättelser

## På lövsalens golv

Det är en varm höstdag i början av september och vi är ute på vår tisdagspromenad. Vårt mål för dagen är en lövsal fylld av höga träd där lövkronorna silar ned ljuset till salens golv. När vi kommer fram sprider sig de tolv barnen i det gröna rummet. Detta är en plats de är väl bekanta med, vi går ofta hit och naturen skapar här en plats för lek och utforskande i ett naturligt avgränsat rum. Bara det nya barnet stannar till på tröskeln och ser sig omkring med förundrad blick för att sedan tveksamt ta klivet in i den gröna salen. Hon heter Cecilia och är vid detta tillfälle tre år och sju månader gammal. Cecilia började hos oss på förskolan Vandraren veckan innan och detta är första gången vi tillsammans lämnar förskolans nu för henne relativt trygga lokaler och beger oss ut i närområdet. Utanför staketet.

När Cecilia träder in i lövsalen ser jag hur hon med förundran ser sig omkring. Efter att ha stannat i salens naturliga ingångsportal en lång stund kliver hon in och sätter sig ner vid sidan av mig, som nu står i mitten av rummet för att ha överblick över barnens lekar. Efter en stund känner jag att Cecilia krasar mig på benet. Jag vänder mig ned mot henne och uppmärksammar att hon på lövsalens golv, som består av trampad, brun mylla, har skapat en bild, ett mönster av små små pinnar, kottar och bruna ekollon.. Hon sträcker, helt tyst, fram en liten smal pinne till mig. Jag antar erbjudandet och sätter mig på knä på det mjuka golvet.

Jag tar upp en lite längre pinne och lägger den på marken samtidigt som jag söker ögonkontakt. Cecilia ser mig i ögonen, ler och nickar med eftertryck och lägger fyra kottar i en rad under pinnen jag placerat på marken. Jag fortsätter den tysta kommunikationen och hon svarar med sina ögon, sin ansiktsmimik och sitt kroppsspråk. En vacker bild växer fram på marken, ett mönster av kottar, små små stenar och pinnar. Efter en stund blir vi avbrutna av att Milo, fyra år, kommer springande fram till oss.

-Jag behöver kissa!

Jag hjälper honom och när vi är klara ser jag att Cecilia fortfarande är kvar i skapandet på marken. Även Milo uppmärksammar nu henne och går fram till den bild som vuxit fram.

-Titta en mandalabild, utbrister han.

Milo sätter sig ned och räcker Cecilia en kotte vilken hon efter kort tvekan införlivar i verket. Jag upplever att hon accepterar även honom som deltagare i projektet och känner mig villrådig i hur jag själv skall agera. Skall jag stanna kvar och fortsätta delta eller ska jag dra mig tillbaka och endast finnas nära? Jag har hitintills deltagit under tystnad. Milo arbetar koncentrerat och kommunicerar däremot hela tiden verbalt med Cecilia:

-Titta, den här kan vi lägga här! Kan vi lägga kotten där? Nu blir det en stjärna ju!

Cecilia svarar som hon brukar med ögonkontakt och kroppsspråk vilket Milo till fullo verkar förstå och acceptera. Jag väljer att dra mig undan men stannar kvar nära. Jag ser med förundran hur dessa barn som jag inte tidigare sett tillsammans nu möts i en estetisk process där ett ömsesidigt tagande och givande sker.

Cecilia och jag har påbörjat vår gemensamma resa mot en trygg relation men jag anar att med detta barn kommer det att ta tid innan hon riktigt släpper in mig. Jag uppfattar henne som ett barn med stor integritet, stark vilja och en självständighet där hennes förmåga att hantera dagens rutinsituationer är stor, om hon ges utrymme att klara sig själv. Det är sällan hon vill att vi pedagoger skall hjälpa henne med något. Cecilia använder sig än så länge i princip uteslutande av sitt kroppsspråk i kommunikationen med oss pedagoger och kamraterna. Detta språk använder hon med elegans och eftertryck. Misstolkningar av hennes önskemål sker vad jag hitintills sett sällan. Hon är mycket tydlig och använder sin blick med ögon utan minsta spår av blygsel eller rädsla för kontakt. Hennes verbala förmåga ser jag prov på i hennes samspel med sina föräldrar och sin yngre bror. Hon talar då med ett såväl artikulerat som ordrikt språk, hennes röst äger en mörk klang som bär. I barngruppen, och i samspelet med oss pedagoger, använder hon sig dock mycket sällan av detta medel för kommunikation. I leken sysselsätter hon sig själv, gärna nära kamraterna i gruppen men inte än i direkt samspel med dem. Hon bygger och konstruerar, målar och ritar. Med tydlig entusiasm och nyfikenhet utforskar hon förskolans olika rum och vårt material. Vid samlingar och andra pedagogstyrda aktiviteter ser vi att hon är intresserad och hon deltar utan att visa tvekan eller blygsel. Till sitt yttre påminner hon mig om Anna Bell Lilja, barnet i Hellsings sång om prinsessan från sagan men som person uppfattar jag hennes uttryck mer som ett lejon. Ett starkt, rättvist modigt djur med klokhet och ett inneboende lugn, men som också kan ryta ifrån och tydligt markera sitt missnöje vid vad hon uppfattar som orättvisa begränsningar eller handlingar gentemot hennes person.

Milo är barnet som annars, i den fria leken, oftast ses leka med de mest idoga kamraterna av dem som söker hans sällskap. Jag upplever att han i dessa lekar blir vald utan att själv välja och att han dras med och uppfyller den roll som förväntas av honom, av kamraterna. Det är ledarrollen. Milo är det där barnet som alla i gruppen vill leka med, det barn som springer fortast, vinner alla tävlingar och av kamraterna förväntas diktera villkoren i leken. Men när Milo själv ombeds av oss pedagoger att välja aktivitet är det alltid ateljén som är hans förstahands val, oavsett vad de övriga kamraterna valt. I ateljén väljer han målarbordet, det som står i det stora rummets lugnaste hörn med plats för endast fyra barn. Där blir han ofta sittande, länge. Fullt fokuserad på sitt skapande. Där experimenterar han med färger, blandar och prövar och begrundar resultat. Fria former och mönster i flödiga färger växer fram på hans papper.

Efter en timme i skogen är det dags att gå tillbaka till förskolan. Min kollega, som befunnit sig vid några stora stenar i andra änden av lövsalen och därför inte sett Cecilias och Milos möte, ropar nu med kraft:

-Kom alla skogens barn, nu ska vi gå tillbaka. Det är snart lunch!

Milo vänder sig mot mig och ropar:

-Kom, titta vad vi har gjort! En stoor stjärna!

Jag går fram och sätter mig ned på huk, tittar på bilden och på barnen. De ser på varandra i vad jag tolkar som samförstånd, jag får en känsla av att dessa barn nu känner varandra väl. Jag svarar:

-Oj vilken jättestor stjärna ni gjort!

Cecilia ser mycket nöjd ut och jag frågar sedan om jag får fotografera stjärnan? Utan att reflektera faller jag in i mitt vanliga dokumenterande. Cecilias inskolning skall dokumenteras och sättas in i hennes portfoliopärm. Jag ser redan texten bredvid bilden framför mig: "Cecilias första lek med kamrat i gruppen". Föräldrarna kommer att bli så nöjda. Cecilia rycker på axlarna och nickar, jag tar några bilder. Resten av barnen sveper förbi och fångar med sig Milo på vägen tillbaka mot förskolan och Cecilia står kvar ensam men sluter sedan upp vid min sida och tar min hand. Hon ser förnöjd ut när hon tittar upp på mig.

## **Reflektion**

När jag ser tillbaka på dessa två barn och deras möte där i lövsalen och deras skapande av en gemensam bild är det med en varm känsla i min mage. Det har gått ett antal år och jag arbetar nu inom ett annat företag i en annan friskolekoncern. Min erfarenhet är större och jag upplever inte lika ofta den där osäkerheten jag kände vid bilden på marken, beslutsångesten. Jag är tryggare i min yrkesroll men jag har ändå svårt att sätta fingret på vad det är som fortfarande får mig att fundera över dessa två barns första möte i en gemensam aktivitet. Där i lövsalen vid Cecilias och Milos första möte fanns ingen tävlan eller något att vinna. Ingen ledare. Det de utstrålade i sitt möte utifrån mitt perspektiv var samförstånd och ett möte i en gemensam lust att skapa. Jag upplevde inte att barnen egentligen hade något behov av att spara eller bevara sitt verk utan snarare att det var processen som var viktig för dem, själva görandet. Det var jag som hade behovet att dokumentera. Jag störde dem och Milo drogs med av kamraterna, än en gång.

Jag funderar över begreppet självkänsla. I förskolans värld är detta begrepp allmänt vedertaget om än ej definierat. Att vi skall arbeta för att ge barnen en ökad självkänsla uttrycks i våra handlingsplaner och våra lokala styrdokument. Vad innebär det då att ha en god självkänsla och vad är egentligen självkänsla? Hur var det där och då med Milo och Cecilia? Ägde dessa barn självkänsla? Hade jag frågat mina kollegor och mig själv den morgonen om Milo och Cecilia hade en god självkänsla tror jag att svaret jag hade fått, och själv gett, utan vidare reflektion, varit att Milo är barnet i gruppen med mycket god självkänsla medan Cecilia däremot nog behövde mer stöd för att utveckla sin självbild till en god självkänsla. När jag läser det jag skrivit om barnens möte och deras bildskapande blir jag fundersam. I deras möte såg jag något som förbryllade mig. Jag beskriver i min skildring hur Cecilias blick möter min, och kamraternas utan spår av blygsel eller rädsla. Och i min beskrivning av Milo talar jag om hur han dras med i kamraternas lek utan att säga nej, medan han alltid väljer ateljén och skapande när vi vuxna frågar honom vad han vill göra. Jag känner att jag är något på spåret här, för att förstå bättre behöver jag utvidga min kunskap om begreppet självkänsla, vilket jag återkommer till längre fram i denna essä. Först vill jag beskriva ett annat tillfälle ur verksamheten på förskolan, i nutid, där begreppen självkänsla och bildskapande också figurerar.

## **Ljubordshundar**

-Nu är det din tur Amir. Kom så får vi se på din hund. Vilken färg vill du ha? Det är bara du kvar nu. Anna ser sig om och höjer rösten när hon upprepar; - Kom och titta! Amir som befinner sig längst bort i den avlånga ateljén höjer demonstrativt sina axlar och vänder sig mot fönstret.



Där utanför står höstregnet som spön i backen och ateljéns stora panoramafönster träffas av skurarna, vinden piskar droppar likt kulsprutesalvor mot rutan. Inne i rummet är en hel barngrupp samlad och barnens röster dränker ljuden från oväddret utanför. Amir lämnar med tvekan, kompisarna vid målarbordet och närmar sig Anna som sitter vid ljusbordet med en bunt hundbilder på overheadfilm, tunna ritpapper i A4 format och en burk med färgpennor.

-Kom nu Amir , vilken hund valde du nu igen? Titta här, visst var det den här?

Hon håller upp en bild på ett rynkigt dreglande boxer ansikte. Amir går fram och ställer sig en bit ifrån min kollega Anna, han väljer en grå penna.

-Titta här, säger Anna. Vad många linjer! Vill du fylla i?

Amir närmar sig tveksamt ljusbordet. Hans kroppsspråk är tydligt; det här vill jag inte göra! Efter en stunds samtal med Anna om rynkor och vilken penna som blir bäst att använda ser jag dock hur han börjar fylla i linjerna och ett hundansikte växer sakta fram på hans papper.

-Titta! Den dreglar!

Nu är hans ansiktsuttryck ett annat, han ler och hans kropp är nu vänd mot Anna och han står närmare henne med sitt ben mot hennes. Jag ser hur hans koncentration ökar när han ser hundansiktet växa fram på pappret. Under arbetet finns Anna kvar vid hans sida. Hon sätter ord på de olika delarna; öron, ögon, tunga med mera och utmanar honom på så vis vidare i sitt tecknande.

-Titta nu ser jag ögonen, och nosen, säger hon.

Amir svarar och jag upplever att de har en dialog där de båda upplever lust och intresse för aktiviteten. Jag upplever att vi i arbetet med det här barnet behöver vara extra uppmärksamma och lyhörda. Hans humör kan växla blixtnabbt och vid upplevelsen av att vara kränkt, en känsla som Amir tycks uppleva så gott som dagligen på förskolan, agerar han utan synlig eftertanke. Ofta med fysisk smärta hos närmaste kamrat som resultat. Vi pedagoger behöver vara nära för att förekomma, stödja och vägleda Amir. Ibland med risk för fysisk smärta även hos oss pedagoger. Anna har arbetat med den här gruppen ett tag vid det här tillfället och i min berättelse ser jag hur hennes erfarenhet och klokhet börjar ge resultat.

-Nu har alla ritat sina hundar, kom så sätter vi upp dem på väggen, säger Anna efter en stund.

Amir följer med Anna till den stora tavlan på väggen och tillsammans sätter de upp barnens bilder. Jag hör hur de pratar om bilderna, Anna benämner olikheter och likheter mellan hundarna och deras ansikten. Amir svarar med att titta, peka och benämna öron, ögon, nosar och morrhår. Han benämner också olika hundraser och berättar om en hund han sett på morgonen, på väg till förskolan. De övriga barnen i gruppen är sysselsatta i ateljéns olika arbetsstationer och när Lisa efter en stund samlar dem nedanför den stora tavlan som nu är fylld med hundbilder upplever jag att de är uppriktigt intresserade av att se på bilderna. De tittar, pekar och jämför. Stora stora nosar och pyttigt små. Öron som segel och hängande pälsiga små fliköron. Olika. Amir tröttnar efter en kort stund och Anna låter honom lämna samlingen men lyckas bevara de övriga barnens fokus. De är vana vid att Amir behöver lite extra utrymme och att han får en del egna regler på förskolan. Anna har valt att inte sätta ut barnens namn på bilderna och de är arrangerade i ett strikt rutnät på tavlan. Som gjort för att kunna jämföra. Under barnens kommenterande styr Anna med sin erfarenhet lyhört upp barnen då deras jämförelser lutar åt negativa uttryck gällande de olika verkens utförande och spekulationer om vem som gjort vilken hund. Hon utmanar barnen att fokusera på olikheter och likheter i hundarnas ansikten. Amir fångas på sin väg ut ur ateljén upp av pedagogen Stina som frågar om han vill pussla med henne.

När vårsolen flödar in i ateljén och skogsbacken utanför fönstret är fyll av små vita stjärnor möter jag återigen Anna i vår ateljé med samma barngrupp, nu i halvgrupp. De är i färd med att med hjälp av speglar och pennor rita av sina egna ansikten. Barnen arbetar utspridda i den stora ateljén, i stort sett självständigt och med koncentration. Några barn småpratar med låg röst. Anna går runt och stödjer och vägleder i aktiviteten. Hon stannar ofta till hos Amir och lägger då sin hand med tydlighet på hans axel när hon samtalar med honom om bilden som växer fram på pappret. Samtliga barn, även Amir, är sysselsatta och engagerade i aktiviteten en lång stund.

## **Reflektion**

Min första spontana känsla där och då vid anblicken av overheadfotografierna på ljusbordet är att, nej! Inte igen! Detta är ju också en övning i att fylla i en färdig förlaga, helt utan utrymme för eget bildskapande. När jag nu tänker tillbaka på det där tillfället i ateljén och min kollegas aktivitet med barnen funderar jag över min egen reaktion. Jag var relativt nyanställd på

förskolan och mitt första intryck var att trots de fantastiska ateljéerna med all tänkbar utrustning satt barnen så gott som dagligen och arbetade med ifyllnads bilder föreställande Disneyfigurer. Tyvärr hade denna barngrupp haft ett flöde av pedagoger under sina år på förskolan. Kombinationen av ständigt nya pedagoger och ett utåtagerande, otryggt barn påverkade gruppens klimat negativt och jag upplever att pedagogiken i arbetet med dessa barn tidigare mest handlat om att släcka bränder och hålla barnen sysselsatta i stunden. ”Divide and conquer” det vill säga att hela tiden metodiskt separera barnen vid konflikter istället för att skapa sämja, har varit en strategi som använts av pedagogerna. Det finns vid tiden för mina observationer mer eller mindre fasta grupperingar inom gruppen och dessa är ofta i konflikt med varandra. Den kollega som agerar i berättelsen är en mycket erfaren och kompetent förskollärare och jag förstår först inte vilket syfte hon har med ljusbordsaktiviteten. Jag har behövt skriva om min berättelse flera gånger för att förstå. Från att ifrågasätta min kompetenta kollegas syfte med att använda vad jag tolkade som en färdig förlaga har jag nu gått till att begrunda resultatet, vad hon uppnådde med aktiviteten. Hon lyckades få alla barnen i gruppen att våga pröva. Hon lyckades få dem att behålla fokus och slutföra uppgiften och hon fick dem att reflektera tillsammans. Jag tolkar hennes syfte som att hon såg denna aktivitet som ett del mål på vägen mot den aktivitet jag beskriver sist i berättelsen, barnens skapande av självporträtt på fri hand med endast papper penna och spegel till hjälp. Helgar ändamålet medlen? Ja, definitivt, jag ser här hur en hårt strukturerad avbildningsövning uppenbarligen kan resultera i att barnen kliver över sin tröskel och vågar teckna på fri hand. Detta är helt nytt för mig.

Jag har tidigare varit mycket skeptiskt till alla aktiviteter i ateljén som på minsta sätt påminner om det jag kallar ifyllnadsövningar. Även arbetet med så kallade Mandalas. Min erfarenhet är att pedagoger ofta låter barnen arbeta med mallar, förlagor och färdiga former för ifyllnad och mer sällan med skapande eller avbildande på fri hand. Vad beror det på att barnen inte erbjuds flera val av aktiviteter i ateljén? Är det jag som inte ser med vilket syfte pedagogerna erbjuder dessa aktiviteter eller är det av okunskap och slentrian hos pedagogen Jag har strävat efter att ge barnen förutsättningar att uppnå den sanna glädjen över det egna resultatet och njutningen i processen, dessa ord har varit mitt eget mantra för hur jag sett på uppdraget som förskollärare i mitt arbete med barnen i ateljén. I min första berättelse blir det tydligt att barnen utan tvekan överger bilden, resultatet på marken, det är den gemensamma processen som fångat dem. Deras möte i skapandet i den gemensamma bilden på marken. Njutningen i den bildskapande processen. I aktiviteten med ljusbordhundarna uppnår pedagogen att barn som inte tidigare alls vågat eller velat rita så småningom ritat självporträtt på fri hand. Men vad handlar njutningen

jag strävar efter i arbetet med barnen egentligen om? Är det njutningen att få vara sig själv jag vill att de skall få erfara, att de skall få en ökad självmedvetenhet? Återigen hamnar jag i funderingar kring barns utvecklande av känslan av ett själv. Jag känner att jag behöver få en utvidgad förståelse av detta och även bättre förstå barns bildskapande utveckling för att komma vidare.

## **Mellanled**

I förskolans värld talar vi mycket om att vi skall arbeta för att ge barnen ökad självkänsla. Jag upplever att begreppet tolkas olika av olika pedagoger, vad menar vi egentligen när vi i förskolans praxis använder oss av begreppet självkänsla? Jag vill med avstamp i mina två berättelser och i dialog med litteraturen få en djupare förståelse av barns utvecklande av känslan av ett själv. Hur kan jag förstå begreppet självkänsla i relation till denna känsla av ett själv? Jag har valt att utifrån innehållet i mina berättelser fokusera på självkänsla i samband med barns bildskapande. På den förskola jag nu arbetar har alla barn en hel dag schemalagd varje vecka i vår välutrustade stora ljusa ateljé. Detta tillsammans med medvetna kompetenta pedagoger tänker jag utgör en god förutsättning för barns utvecklande av sitt bildskapande språk, för uttryckande av intryck. Jag upplever detta till trots att många barn på förskolan inte vill eller vågar pröva fritt bildskapande utan mallar och kopiering. Jag hör pedagoger pratar om dessa barn som bristande i självkänsla och att vi behöver stärka dem i denna för mig diffusa känsla för att de skall våga pröva. Vad är det vi behöver göra?

Handlar det som fångar mig i de två berättelserna om det som vi i verksamheten på förskolan kallar självkänsla? I den första texten möter vi två barn, vid första anblicken olika, och deras möte i skapandet av en gemensam bild där uppenbarligen processen är viktigare än resultatet. Hur ligger det till med deras känsla av ett själv? Utifrån sett beskriver vi i förskolans praxis dessa barn som olika med avseende på innehav av så kallad självkänsla. Det jag upplever att jag ser, jag skulle vilja uttrycka det som att jag får syn på något inifrån deras möte, är ett jämbördigt samspel på ett för dessa två barn tryggt och förutsägbart område. Ett område som jag upplever att de båda behärskar och som är såväl meningsfullt som lustfyllt för dem; att skapa bilder. Är självkänsla här något som går att mäta? Hur fyller vi i så fall på barnens självkänsla? I den andra berättelsen möter vi en pedagog i en bildskapande aktivitet där samtliga barn genom pedagogens försorg vågar pröva, och därmed kliver ett steg framåt i processen mot frihandstecknande av självporträtt. Med förlaga i form av fotografi och kopiering på ljusbord som initial metod.

Bildskapande har alltid varit ett av mina skarpaste verktyg i arbetet med barnens forskande och lärande under olika teman och projekt, ett verktyg för reflektion, tolkning och fördjupning av det vi lär oss. Kan jag med mimesis-begreppet och Aristoteles tolkning av bildskapande som vår urdrift att imitera bättre förstå barns behov att skapa bilder? Jag upplever också att jag med bildskapande som metod kan ge barnen kravlösa lugna stunder, tillfällen för avkoppling och nedvarvning på eftermiddagarna då de är trötta. Jag har strävat efter ge barnen verktyg, material och teknikkunskaper för att de skall finna sina respektive individuella uttryckssätt. Så att de kan göra informerade val av hur de vill uttrycka sina intryck. Jag har tidigare haft en uttalad bias gällande alla former av förlagor och mallar, Mandalas och färgläggningbilder. Dessa aktiviteter har för mig tidigare framstått som tidsfördriv och massproduktion av intet eller litet värde för barns bildskapande utveckling. Dock ser jag att dessa aktiviteter ofta väljs av barn och att de uppenbarligen upplever dessa aktiviteter som meningsfulla och intressanta. Min kollega använder sig i berättelsen ovan av vad jag först avfärdar som en övning i att kalkera, att fylla i linjer på ett papper från en förlaga i form av ett fotografi placerat under tunt papper på ett ljusbord. Jag ser dock så småningom vad det är hon uppnår, att alla barn vågar pröva och att alla barn, så småningom, i slutet av terminen, ritar egna självporträtt på fri hand! Jag behöver revidera mina förutfattade meningar om mallar och förlagor. Jag behöver vidga min förståelse av barns bildskapande processer och hur jag kan arbeta för att utveckla deras känsla av ett själv i dessa aktiviteter.

## **Syfte och frågeställningar**

I förskolans praxis talar vi om barn som innehavare av/ i avsaknad av självkänsla:

-Hon har så dålig självkänsla, hon vågar inte försöka rita själv. Hon vill bara ha färdiga Mandalas att fylla i.

Eller:

-Vi behöver stärka hans självkänsla, han är så otrygg och vågar inte måla med kamraterna.

Jag har arbetat i förskolan under ett antal år och begreppet självkänsla har följt mig under dessa år. Det dyker upp i pedagogers samtal om barnen, som gubben i lådan på våra fortbildningar och arbetsplatsträffar. Vi använder det i marknadsföringssyfte samt för att skapa trygghet på våra föräldramöten. Vi pedagoger och de lokala styrdokument vi formulerar uttrycker igen och

igen att vi skall ge barnen en god självkänsla trots att detta specifika begrepp inte uttryckligen omnämns i vår Läroplan för förskolan (Skolverket 2012, rev 2016). Mitt dilemma består dels av hur jag kan förstå detta begrepp, vad självkänsla är, samt hur jag med hjälp av denna förståelse bättre kan stödja barnen i sitt utvecklande av bildskapande som uttryck för sina intryck. Som språk för sina tolkningar och sin förståelse av världen.

Jag vill undersöka om Aristoteles begrepp mimesis kan hjälpa mig att förstå barns utvecklande av känslan av ett själv. Hos Aristoteles är mimesis våra individuella interpretationer av verkligheten. Vi skapar personliga uttryck, unika tolkningar av världen. Bilder av hur det skulle kunna vara.

Jag vill få en ökad förståelse av barns bildskapande i förskolan. Kan jag med den antika filosofen Aristoteles tolkning av mimesis-begreppet bättre förstå barns behov av bildskapande som en plats för tillit till det egna självet? Kan det som han beskriver som vår urdrift att skapa interpretationer av vår verklighet dessutom ge mig en utvidgad förståelse för hur jag kan stödja barns bildskapande uttryck? I mitt forskande i denna essä strävar jag efter att erhålla en ökad förståelse av barns utveckling av känslan av ett själv samt av deras uttryck av intryck i bildens form i syfte att stödja deras bildskapande utveckling

## **Metod**

Denna uppsats är skriven i form av en vetenskaplig essä utifrån den modell som utvecklats vid Centrum för praktisk kunskap på Södertörns Högskola. ”Syftet är att studenter ska få tag på sina erfarenheter och göra dem tillgängliga för reflektion” (Alsterdal 2014, s. 48). Utifrån empiri bestående av min egen praktiska erfarenhet illustrerad av två berättelser ur vardagen på förskolan, vill jag med denna modell utforska och fördjupa mitt eget praktiska yrkeskunnande (ibid.). Genom att reflektera över min två texter (Hammarén 2005), i dialog med litteratur, kurskamrater och mina handledare vill jag utveckla en ökad förståelse kring de begrepp jag valt att utforska: känslan av ett själv-självkänsla samt bildskapande. Hur de figurerar i mina berättelser? I ovan nämnda dialog ges jag nya perspektiv på innehållet i mina texter (Alsterdal 2014). Dessa tolkningar av vad essensen i berättelserna består av kan ge mig möjlighet att distansera mig från min text och på så sätt få en ny syn på mitt eget berättande och dess innehåll (Hjertström-Lappalainen 2009). Jag ges sålunda en mer perspektivrik ingång in mitt utforskande av begreppen känslan av ett själv-självkänsla och bildskapande. ”Min erfarenhet är att tankarna lyfter när vi lyckas få egenupplevda händelser, fantasifullt tänkande och andra

tänkarens arbeten att mötas och kontrasteras mot varandra. Den estetiska lärprocessen ser jag i växlingarna mellan att berätta och reflektera, i att gestalta en berättelse och arbeta med en komposition av olika perspektiv och med en fantasi som gör att vi hittar oväntade infallsvinklar. ”En sån komposition inbjuder liksom ett konstverk till olika tolkningar.”(Alsterdal 2014, s. 49)

Jag inleder reflektionen med en utvecklingspsykologisk tolkning av känslan av ett själv via affektteori. Jag övergår sedan till en fenomenologisk hermeneutisk tolkning av vad känslor och självkänsla kan vara. På så sätt önskar jag nå en fördjupad förståelse av begreppet självkänsla. Jag väljer att anlägga en kvalitativ hermeneutisk ansats. I dialog med litteraturen, och mina berättelser samt i dialog med mina kurskamrater och mentorer tolkar, reflekterar och återigen omtolkar jag min förståelse. Med en sådan metod, en hermeneutisk spiral (Ödman, 1978), är jag som forskare i en pendlande rörelse. Jag rör mig i mitt reflekterande mellan min förförståelse, de olika perspektiven jag ges av min mentor och mina kurskamrater, samt litteraturens bidrag till tolkningen, och förståelsen av min text. På så vis kan jag få en mer nyanserad, sammanhängande förståelse av dilemmat i mina berättelser. Jag kan nå en ny, utvidgad förståelsehorisont (ibid.).

## **Etiska överväganden**

Denna essä är skriven i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för forskning bedriven inom det humanvetenskapliga forskningsfältet (Vetenskapsrådet 2002). De två berättelserna utspelar sig på två olika förskolor där jag tidigare arbetat. Båda scenarierna ligger ett antal år tillbaka i tiden men namnen på såväl barn som pedagoger är ändå fingerade. Händelserna som beskrivs i berättelserna är också till viss del omarbetade för att ytterligare säkerställa sekretessen för de deltagande individerna. Den kortare berättelse-sekvensen i textens slutdel utspelar sig i nutid på en förskola jag besökt under mina studier.

## **I dialog med litteraturen**

I förskolan talar vi ofta om hur vi skall arbeta för att ge barnen en ökad självkänsla. Jag upplever att vi pedagoger ofta lägger olika betydelse i begreppet. Hur vi definierar det och hur vi använder det samt hur det uttrycks i våra lokala styrdokument varierar, från förskola till förskola, ibland från avdelning till avdelning. Ordet självkänsla finns överhuvudtaget inte omnämnt i vår läroplan men det svävar ändå som en ande över vår verksamhet, allestädes närvarande, i olika tolkningsformer. Vi talar allmänt om självkänsla som att det vore något vi

kan mäta, något vi behöver fylla på barnen med. I min inledande berättelse är det Milo som enligt förskolans praxis innehar denna känsla av ett själv medan Cecilia behöver fyllas på. När jag reflekterar mina berättelser med mina kurskamrater och min handledare kommer jag till insikt om att min och förskolans för mig diffusa tolkning av begreppet självkänsla inte räcker till för att jag skall förstå dessa två barn. Den praxis gällande känslan av ett själv som jag är med och konstruerar på förskolan stämmer inte överens med det jag ser hos barnen. Hur kan jag bättre förstå begreppet självkänsla och känslan av ett själv? Kan jag med hjälp av begreppet mimesis nå en ökad förståelse?

### **Känslan av ett själv**

Inledningsvis i min berättelse erfar jag att det är Milo som innehar så kallad självkänsla och att Cecilia behöver stärkas i sin . Samtidigt får jag inte riktigt ihop det. Det är Cecilia som kan säga nej till kamraterna. Det är hon som gör egna val och reagerar starkt på orättvisor. Medan Milo ofta faller för kamrattrycket och ibland tappar ansiktet totalt vid självupplevda misslyckanden. Visst är han den som behöver mitt stöd på detta område, mer än Cecilia? Min pendel svänger mot att det kanske är Cecilia som innehar självkänsla? Jag upplever att båda barnen ser skapandet av bilder som lustfyllt och meningsfullt. Här både vågar, vill och kan Cecilia och Milo. Mimesis i Aristotelisk tolkning; att avbilda sina intryck, att skapa personliga, unika bilder som representationer, tolkningar av världen, det är något jag erfar att dessa båda barn behärskar och vilar tryggt i. Hur kan jag bättre förstå denna känsla av ett själv vid namn självkänsla?

### **Affektteori**

Jag väljer att börja mitt forskande efter ökad förståelse av denna känsla långt tillbaka i tiden, närmare bestämt på tidigt 1600-tal. Den franske filosofen, matematikern, vetenskapsmannen, prästen och juristen **René Descartes** ( 1596-1650)ansåg att kunskap var något man tänkte sig fram till. Han ställde förnuftet i motsatsförhållande till känslorna, de senare var av ringa värde enligt Descartes (Ödman 1978). Det kroppsliga sågs som skilt från det själsliga liksom tankarna var skilda från känslorna. Han ansåg att vi för att kunna fatta kloka beslut eller erhålla kunskap måste lägga alla känslor åt sidan. Att vara känslomässig kan fortfarande idag ses som någonting negativt. Denna dualism, att vi skiljer på tankar och känslor innebär att det ena förs fram på bekostnad av det andra. Descartes var inte först med att lägga fram teorier om detta dikotomiförhållande, redan den antika grekiska filosofen **Platon** ( 428-348 f.Kr) uttryckte tankar om känslor, pathos, som av störande påverkan på vårt tänkande. Jag kommer att återkomma till dessa teorier under rubriken Mimesis. Idag vet vi att våra tankar och våra känslor



hänger intimt samman med vårt utvecklande av jaget och de val vi gör. Likväl lever Descartes dikotomi fortfarande kvar.

Med ett utvecklingspsykologiskt perspektiv vill jag nu utforska begreppet affekter, initierat av den brittiske biologen **Charles Darwins** (1809-1882) funderingar över människors känslouttryck. Han bad sitt nätverk av vänner och kollegor, spridda över världen, i många olika kulturer, beskriva hur deras närmaste medmänniskors känslor tog sig i uttryck rent kroppsligt. Med hjälp av dessa beskrivningar kunde han sedan urskilja ett mönster av ett antal såkallade affekter. Han gjorde antagandet att dessa affekter var medfödda då de tog sig liknande kroppsliga uttryck i olika kulturer och geografiska miljöer (Brodin & Hylander 2005). Dessa affekter, av den amerikanske psykologen **Silvan Tomkins** kallade grundaffekter, beforskades vidare då Tomkins under 1960-talet utifrån sin kunskap på området psykologi utvecklade sin teori om betydelsen av känslor med koppling till affektsystemet, den så kallade Affektteorin. Enligt Tomkins är affekterna den biologiska grunden för känslorna och den individuella upplevelsen av affekten är ett psykologiskt fenomen (Brodin & Hylander 2005, s. 21). Affekten kan förstås som en bro mellan biologi och psykologi. Tomkins medarbetare, en psykiatriker vid namn **Nathanson** presenterade sedan, 1962, denna så kallade Affektteori. Dessa affekter, nu kallade grundaffekter ”förekommer hos spädbarn världen över” (Brodin & Hylander 2005, s. 20). ” Med affekt menas det rent kroppsliga uttrycket, det som händer i kroppen och det som kan observeras utifrån: specifikt ansiktsuttryck men även kroppsuttryck.” (ibid., s. 9). Dessa affekter är som följer (enligt Tomkins i: Brodin & Hylander 2005, s. 26):

**Positiva:** Välbehag-Glädje, Intresse-Iver,

**Neutrala:** Förvåning-Överraskning

**Negativa:** Rädsla-Skräck, Ledsenhet-Förtvivlan, Ilska-Raseri, Skam-Förödmjukelse, Avsmak-Äckel samt Avsky

Utifrån Tomkins affektteori föds vi människor med dessa affekter inprogrammerade i vår hjärna. Dessa affekter sägs sedan triggas av impulser och intryck utifrån. (Brodin & Hylander 2005, s. 10). Jag förstår affekterna som en biologisk grundfunktion utifrån vilken våra intryck och olika erfarenheter formar vårt jag. Känslor kan ur ett biologiskt perspektiv beskrivas som kemi. Olika substanser i hjärna, kallade signalsubstanser utgör här vårt instrument för uttryckande av känslor (ibid.).

Brodin & Hylander (2005) beskriver hur känslor utgörs av affekter i kombination med personliga unika minnen. Spädbarnet imiterar de sekundsnabba affekterna och återupplever dem på så vis, muskelminnet för mimiken tränas. Härmandet av skratt föder mer skratt likväl som gråt föder mer gråt. Barnet bygger sålunda upp sin egna personliga bank av erfarenheter. Utifrån det bemötande det får i sina affekter. Här läggs utifrån affektteorin grunden för barnets utvecklande av självkänsla. Hur vi då kan förstå känslor i termer av personliga erfarenheter?

Jag väljer nu att frånga det biologiska perspektivet för att istället anlägga ett humanistiskt perspektiv.

Jag tolkar det som att mitt uppdrag som pedagog i förskolan är att stödja barnen i tolkandet av sina affekter. I Läroplanen för förskolan (2011, s. 7) uttrycks att:

”Förskolan ska ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De ska få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, handla, röra sig och lära sig.”

”Barnen ska få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter.”

Genom att jag som pedagog stödjer barnen i sitt verbaliserande av affekterna och de känslor som uppstår hjälper jag dem att bli medvetna om dessa känslor och de blir på så sätt möjliga att reflektera över. Här kommer det humanistiska perspektivet in. Till skillnad från ett biologiskt perspektiv där vi säger att barnen styrs av sina affekter kan vi istället med ett humanistiskt perspektiv se barnen som subjekt vilka kan förhålla sig till sina affekter och de känslor som uppstår (Taube 2007). Jag kan som pedagog sträva efter att vägleda barnen och ge dem en ständigt utökad repertoar av uttryck för sina intryck. Jag kan genom att visa på olika valmöjligheter, och tillsammans med barnen reflektera kring de konsekvenser de ger, stödja dem i det sociala samspelet på förskolan. Intressant är att olika affekter och uttryckandet av dem är olika accepterat i olika kulturer. Från britterna har vi till exempel fått uttrycket ”a stiff upper lip”; att inte visa våra känslor utan istället sträva efter att behålla vårt ansiktsuttryck neutralt (Brodin & Hylander 2005, s. 24). Vi behöver inte gå längre än till att jämföra spelreglerna på förskolan jämfört med de som ofta gäller eller, är frånvarande, på ett större barnkalas för firande av ett förskolebarn. Kulturkrock. Vidare talar författarna om hur känslor smittar. I min andra berättelse där vi möter Anna och Amir vid ljusbordet upplever jag att det

är Annas förmåga att entusiasmera och engagera som får Amir att våga pröva teckna. Hon smittar honom med sin lustfyllda positiva inställning till aktiviteten hon bjuder in till. Han vill inte alls delta från början men jag ser hur han gradvis närmar sig Anna alltmer och hur de båda två så småningom upplever aktiviteten som lustfylld. Ett bra exempel på hur vi härmar varandra och känner in, speglar varandras känslor. Vi verkar, enligt Brodin och Hylander, ha ett förprogrammerat flockbeteende. Tänk dig känslan som infinner sig när hemmalaget gör mål på en fullsatt fotbollsmatch eller vid allsången tillsammans med en grupp någorlunda obekanta personer över en öppen eld.

Det är också krävande att smittas av andras känslor, därför bygger de flesta av oss med tiden upp en så kallad ”empatisk mur” (Brodin & Hylander 2005, s. 30). Jag förstår denna mur som ett skydd mot alltför stor känslomitta, eller som ett skydd mot allt för många intryck. Denna mur behöver enligt författarna vara lagom hög för att vi skall kunna fungera på ett bra sätt i den sociala samvaron på förskolan. Såväl hos barn som hos pedagoger. Jag förstår affektteorin som att för oss förskollärare i vårt arbete med barnen blir dessa uttryck vägvisare utifrån vilka vi kan tolka och på så vis förstå barnen. Vårt uppdrag blir då att stödja och vägleda barnen i sin egen tolkning och förståelse av sina affekter på förskolan. Att vi kan visa på olika val av handling och dess konsekvenser. Via affektteorin vilja jag närma mig en förståelse av vad vi på förskolan egentligen menar när vi pratar om självkänsla. Jag söker en definition av begreppet i form av en förklaringsmodell vilken kan ligga till grund för min förståelse för hur jag som förskollärare kan arbeta för att varje barn skall hitta sitt individuella uttryck i bildskapandet. Sitt visuella språk. Jag har en önskan om att de skall vilja och våga pröva sig fram. Som Cecilia och Milo gör. Jag vill stödja deras utveckling av bildskapande som uttryck för intryck, som språk för kommunikation och möten i samförstånd.

### **Självkänsla**

Jag finner dock ingen entydig förklaring av vad självkänsla är, ingen färdig definition som liknar det jag söker. I NE (1994) läser jag att självkänsla likställs med självuppfattning och definieras som hur tillfreds jag är med vad jag klarar utifrån mina egna intentioner samt hur tillfreds jag är med min upplevelse av hur andra uppskattar mig. Brodin och Hylander (2005, s. 7) uttrycker att ” Det är det vardagliga känslomässiga samspelet som är grunden till barns utveckling av självkänsla, för dagens barn pågår en stor del av detta i förskolan” samt att ”Stabila och bekräftande relationer med trygga vuxna är det viktigaste för att små barn ska utveckla sitt tänkande och sitt känsloliv.” (ibid., s 12). Vidare nämns också att ”de flesta barn

har en självkänsla som gör att de tål en tillsägelse och tål att skämmas.” (ibid., s. 82). För att förstå självkänsla och barnen i mina berättelser bättre läser jag vidare om begreppet skam. I Brundin och Hylander benämns affekten skam som en ”social kompass” (ibid.). När denna affekt sekundsnabbt slår till upplevs en så kallad ”kognitiv chock”. Barnet stelnar enligt författarna till och vänder bort blicken. I sådana lägen säger min erfarenhet mig att jag behöver bekräfta barnets känsla och finnas som stöd och vägledning ur det emotionella kaos denna chock skapar för barnet i stunden. I Brundin och Hylander uttrycks också vikten av att i dessa lägen ”återupprätta kontakten” (ibid., s. 84). Författarna uttrycker också vikten av att skilja på affekterna skuld och skam. Skam får barnet att känna sig värdelöst medan skuldkänsla handlar om en felaktig handling.

Med ett affektteoretiskt perspektiv på begreppet självkänsla försöker jag förstå de två barnen som möts i ett estetiskt uttryck i den gröna lunden. Cecilia visar ingen skam så som den uttrycks i affektteorin. Hon kan kissa på sig eller snubbla och ramla mitt i ledet bland kamraterna i matsalen. Det verkar inte störa henne, hon i stort sett rycker på axlarna och löser problemet. Cecilia kan bli arg, ibland jättearg i situationer då hon upplever sig orättvist behandlad. Då använder hon sitt kroppsspråk med stor tydlighet och ju längre in på terminen vi kommer alltmer även sitt verbala språk. Artikulerat och nyanserat. Hon hävdar med eftertryck sin rätt i vardagen på förskolan gentemot kamrater som hon upplever inte är juste. Henne trampar ingen på. ”Den som har en bra självkänsla låter sig inte trampas på hur som helst, ilskans kraft används för att hävda sig själv och sin rätt” (Brodin & Hylander 2005, s. 98). När vi pedagoger behöver vägleda, avleda eller tillrättvisa henne upplever jag att hon tycker det är ok, om hon upplever att vi är rättvisa. Är hon av en annan åsikt än oss pedagoger går det att resonera med henne och komma fram till en gemensam förståelse. Eller en godtagbar kompromiss. Brodin och Hylander (2005, s 99) argumenterar för att ”Barn som har en positiv självbild har en trygg förvisning om att de är tillräckligt bra. De kan ganska lätt bortse från sådana situationer som för andra skulle vara förkrossande”.

Milo blir mer som förlamad vid tillsägelser. Jag upplever att jag vid tillsägelser till honom behöver vara försiktig, speciellt i gruppsituationer med flera barn och/eller andra vuxna närvarande. För honom tycks det innebära ett misslyckande att bli tillrättvisad av oss vuxna. Det får honom att sjunka ihop och hans blick viker då ofta undan. Har Milo en sämre självkänsla än Cecilia? Är känslan han upplever i dessa ögonblick skam? Jag har en känsla av att han vid tillrättvisningar känner sig i det närmaste kränkt av oss pedagoger. I leken ute på gården med

kamraterna är han med sin motoriska kompetens kamraternas förebild och självklara ledare. Han är störst, snabbast och starkast och vinner så gott som alltid. Han är den som av kamraterna i den så kallade fria leken på gården förväntas sätta reglerna, fördela rollerna och bedöma kamraternas insatser. Men det är också Milo som när han av oss pedagoger ombeds välja aktivitet på förskolan, i princip alltid väljer skapande aktiviteter i ateljén, oavsett vad kamraterna väljer. När vi vuxna behöver tillrättavisa Milo, vilket händer mycket sällan, reagerar han kraftigt med så väl mimik som med sitt kroppsspråk. En situation då han också kan reagera med det jag nu uti från ett affektteoretiskt perspektiv förstår som skam är om han till exempel spiller på sig mat i matsalen eller tappar mat på golvet. Jag upplever att han då helst skulle vill försvinna genom golvet, och han blir i det närmaste passiv. Jag upplever att han skäms. Brodin & Hylander (2005) uttrycker författarna att vi som pedagoger behöver vara lyhörda för barn som ” håller masken”, som inte vill visa eller prata om hur de känner i känsloladdade situationer. Dessa barn kan enligt ibid värna sin självkänsla genom att ” bita ihop” om sina känslor och kan då behöva stöd för att förstå sig själv och sina känslor av en vuxen, en inkännande, tolkande pedagog. I känslan av att vara förstörd förstår man sig själv. Man kan behöva få hjälp att reda ut sitt trassliga nystan av känslor, och kan därmed sedan integrera dessa känslor, de blir då hanterbara (ibid). Med Milo väljer jag i dessa situationer om möjligt att gå undan och på tu man hand trassla ut trådarna när det blir fel för honom. Det kan ta en stund men hans uttryck i kropp och ansikte när vi förstår varandra och kunnat sätta ord på det som skett, är så levande och jag känner då hur vi båda kan slappna av, vi är redo att gå vidare ut i verksamheten på förskolan igen. När jag läser Juul (1997) och Juul & Jensen (2009) känner jag igen mig i förskolevärldens tolkning av begreppet självkänsla. Författarnas distinktion mellan vad självkänsla är; något som finns i våra innersta rum och som sägs ha både en kvalitativ och en kvantitativ aspekt och deras definition av begreppet självförtroende; det vi upplever att vi kan och inte kan. Denna bild av känslan av ett själv korrelerar väl till de uppfattningar av känslan av ett själv som jag möter hos kollegor och chefer i förskolans värld. Och som jag också själv tidigare till viss del delat. Nu syns mig deras tolkningar för enkla. Återigen upplever jag det som att vi pedagoger förväntas fylla på barnens kärl med självkänsla. Det behavioristiska synsättet på lärande. Att självkänsla och självförtroende är mätbara storheter. Detta stämmer inte med hur jag nu ser på barns känsla av ett själv. Bilden som växer fram för mig är mer komplex. Jag väljer att söka mig vidare.

I min andra berättelse möter vi barn som inte riktigt vågar eller vill teckna. Barn som inte tycks lita till sin egen förmåga och som verkar rädda att misslyckas. I den här barngruppen finns tendenser till mobbing och några uttalade ledare i form av tre storvuxna femåringar äger stort

tolkningsutrymme i formulerandet av vad som är ok i leken. Barnen leker helst jagalekar och maktlekar i form av iscensättandet av ett populärt datorspel där kamp är ett dominerande inslag. Barnen jämför sig med varandra inom gruppen och inledningsvis vill ingen ens försöka sig på uppgiften Anna erbjuder dem.

-Ähhh.. tråkigt. Jag vill inte vara med.

-Inte jag heller, när får vi leka? Det är tråkigt i ateljén.

- Jag vill fylla i bilderna med Elsa, var ligger Frostbilderna?

De låter hellre bli än att riskera ett självupplevt eller av gruppen verbalt uttryckt misslyckande. Pedagogens strategier får dock barnen att gradvis genom ett antal olika pedagogiskt medvetet utvalda aktiviteter att kliva över tröskeln. Anna får barnen att uppleva aktiviteten som lustfylld, de vill och vågar pröva. Denna lust driver barnen vidare och deras kompetens ökar. Jag upplever att hon får dem att lita på sin egen förmåga. De kan!

Annas förmåga att förstå barnen och se hur hon kan utmana dem vidare, hennes mentaliseringsförmåga (Normell 2004) ser jag som ett mycket viktigt verktyg för en pedagog att utveckla och förfina användningen av. Hur vi tolkar och förstår barnen i de olika situationer som uppstår på förskolan erfar jag är av stor betydelse för vad de lär, vilka erfarenheter de lägger i sina ryggsäckar. Vilken känsla av ett själv de utvecklar beror till stor del på hur vi möter dem och stödjer dem i sin tolkning och förståelse av sina känslor. Vi behöver förstå barnen såväl känslomässigt som intellektuellt (Kinge 2000). Vi behöver förstå det individuella barnet och få barnet att förstå att vi förstår. Bekräfta dess känslor. Verbalisera. På så sätt kan vi sedan tillsammans med barnet reflektera över vad som hände, vilka känslorna var och kanske hur vi, eller barnet, hade kunnat agera annorlunda. Vi kan visa på att det finns en mängd olika val av sätt att agera i stunden.

### **Själ, själv och self-efficacy**

Den antika filosofen Platon var den som först införde begreppet själ (Taube 2007). I och med detta skiljdes våra fysiska och våra icke-fysiska aspekter åt. Begreppet spegeljaget presenterades av de amerikanske sociologen Charles Cooley (1864-1929) år 1902 i boken *Human nature and the social order*. Enligt denna teori kan vi inte särskilja individen från samhället, vi måste alltid förstå den ena för att förstå den andra. Spegeljaget kan förstås som att

vi påverkas av andra i vår självuppfattning och värdering av oss själva. Enligt den amerikanske filosofen och sociologen **George Herbert Meads** ( 1863-1931) teorier på samma område, den symboliska interaktionismens teori, är det språket som är länken mellan individen och samhället. Min reflektion blir att den filosofiska diskussionen kring självet är präglad av motsättningar. Absolut är att det finns fler språk än det verbala för kommunikation. Ett retoriskt konstaterande då jag är väl medveten om att barnen kommunicerar från dag ett på förskolan, med sin kropp och sin ansiktsmimik, med sina bilder och sina val. Cecilia är ett exempel på denna ordlösa kommunikation. Hon väljer att inte verbalisera sina uttryck med få undantag. Det språk för kommunikation jag vill utforska vidare är barns bildskapande, ett område som såväl Milo som Cecilia visar uttalat intresse och lust inför och innehar kompetens på. Men först behöver jag förstå känslan av ett själv bättre.

Med ett fenomenologiskt perspektiv på förståelsen av känslor menar Svenaeus ( 2009, s. 94) att dessa kan förstås som något som känns. Författaren talar här om känslor som ” kunskapens intelligens” (ibid., s. 87). Det är våra känslor som leder oss till handling. Begreppet fronesis, praktisk kunskap, definieras av den antike filosofen Aristoteles som att (ibid., s 95):

- Känna rätt känsla
- Av rätt anledning
- Vid rätt tidpunkt
- I lagom mängd

Och att utifrån ovan uppställda parametrar handla klokt.

Den kunskapssyn som här presenteras är i allra högsta grad beroende av att vi innehar och bejakar pathos detta av Platon så föraktade begrepp, enligt NE ( 2014) definierat som lidande eller passion. Jag tolkar detta, till skillnad från Platon, som att våra känslor är en viktig del av vårt intellekt. Talesättet handen och tanken är ett annat exempel på denna kunskapssyn. I mina berättelser är det först och främst Cecilia jag tänker på som handlande med fronesis. Detta för att jag erfar att hon kommunicerar med hela sin kropp, om än i begränsad mängd verbalt, inledningsvis. Och jag upplever att hon i sitt kommunicerande genomsyras av ett starkt rättvisepatos. Jag fascineras av tydligheten och kraften i hennes uttryck. Om jag ser till mig själv upplever jag att jag med min relativt långa erfarenhet av att arbeta i förskolan med allt vad det innebär av möten och relationsskapande bör inneha praktisk klokhet i mitt

yrkesutövande. Vilket inte på något vis innebär att jag är fullärd eller färdigutbildad. I denna text är det just denna praktiska klokhet jag ställer i dialog med litteraturens teorier och de reflektioner jag fått av kurskamrater och mentorer. Kommer jag på så vis att bättre förstå essensen i mina berättelser och sålunda kunna utveckla ny kunskap?

När jag ser på Milo, det andra barnet i min inledande berättelse, blir jag mer betänksam. Jag upplever att han är högeligen kompetent på ett flertal områden men att han också har några områden där han inte själv förmår behärska vardagen i förskolan. Jag tycker mig kunna förnimma att hans självbild inte stämmer överens med hans kompetenser, eller erfarenheter på vissa områden. När då vår självuppfattning inte överensstämmer med nya erfarenheter upplever vi obehag och hot, självförsvarsmekanismer sätts i spel. Här känner jag igen Milo, barnet som alltid vinner och ytterst sällan får en tillsägelse från oss pedagoger. Vår strävan efter behålla och/eller höja vår självuppfattning är konstant enligt den fenomenologiska teorin som den beskrivs av Karin Taube (2007), vi strävar mot självförverkligande. Intressant här är att om vi upplever många negativa erfarenheter och innehar en negativ självbild kan vi aktivt sträva efter att behålla den: ” Att besitta en negativ självbild kan i vissa fall vara bättre än att inte ha någon alls” (ibid., s. 20). I detta känner jag igen Amir. Hans utåtagerande beteende och sekundsabba humörförändringar skrämmer kamraterna i gruppen och han blir inte ofta inbjuden att delta i leken spontant. Han har en förmåga att få uppmärksamhet av oss pedagoger genom negativt beteende. Strävar han verkligen efter att behålla den? Jag känner mig tveksam till det. Hos en person med låg självkänsla kan framgång upplevas som oroande (Jenner 2004 i; Taube 2007). Detta stämmer inte heller med min upplevelse av Amir. Jag upplever att han försöker och försöker men att det blir honom övermäktigt att fungera i den stora barngruppen i förskolans rum. När han får gå undan och har egen tid med en kamrat, eller två, eller när han ges tillfälle att arbeta med en pedagog nära lyckas han.

Jag märker att här nu råder en viss begrepps förvirring; känsla av ett själv, självuppfattning, självbild och självkänsla. Ett samlat namn på dessa begrepp skulle kunna vara ordet självbegrepp. Jag kommer längre fram att utskilja begreppet självkänsla ur ekvationen. Av Rogers i; Taube (2007 s. 21) beskrivs självbegrepp som ” en organiserad konstellation av individens inbördes relaterade, värderande tolkningar av olika aspekter av sitt eget jag i relation till omgivningen”.

Ett annat mycket intressant begrepp i sammanhanget är den kanadensiske psykologiprofessorn Banduras (1925-) socialkognitiva ”self-efficacy”-begrepp definierat som ” people’s judgements



of their capabilities to organize and execute the sources of action required for managing prospective situations” (Bandura 1986, s. 391). Fritt översatt som: hur vi bedömer vår förmåga att hantera en specifik uppgift eller nå ett specifikt mål. Det handlar alltså om individens tillit till sin egen förmåga att klara av en specifik handling, inte att klara sig i allmänhet. För att individen skall ha tillit, inneha self-efficacy, spelar tidigare erfarenheter av lyckanden, upplevelser och minnen av andras misslyckanden, övertalning och fysiologisk anspänning roll. Upplevd självförmåga inför en viss uppgift. Jag väljer fortsättningsvis att benämna begreppet self-efficacy som ”erfarenhetsbaserad självtillit”, hädanefter av mig förkortat som EST. Är det denna typ av känsla Milo innehar? Kan han i leken med kamraterna och i bildskapande aktiviteter uppleva en hög nivå av EST medan han vid sina fåtaliga ”misslyckanden” har svårt att hantera situationen då han här har färre erfarenheter? Jag känner inte att jag nu närmar mig en bättre förståelse av begreppet självkänsla. Jag får snarare en utvidgad förståelse för komplexiteten i tolkandet av våra känslor och deras individuella, unika uttryck. I mitt tolkande reflekterande kommer jag nu tillbaka till Cecilias innehav av eventuell självkänsla. Jag upplever att hon är trygg i att hon ”kan själv”. Däremot funderar jag över hur förskolans miljö med alla sina fasta rutiner och avbrott i lek och arbete påverkar hennes eventuella självkänsla. Jag märker att i situationer där vi pedagoger hjälper barnen för mycket, när det är bråttom. Bråttom, ett ord som för övrigt verkligen inte borde förekomma i förskolan, men som ändå finns där så gott som dagligen. När Cecilia inte hinner klä på sig alla vinterkläder själv, något som klarar utmärkt utan vår hjälp, lika fort som de barn som vi pedagoger hjälper, upplever jag att vi utsätter henne för stress. Jag kan ana något som liknar frustration hos henne. Likväl kämpar hon på och jag strävar verkligen efter att inte stressa på henne. I dessa situationer handlar det väl snarare om att hon får en minskad självkänsla på förskolan?

För att återgå till självbegrepp; detta begrepp om självet kan i teorin delas upp i faktorerna idealjaget och socialjaget. Det senare är enligt Karin Taube (2007) individens upplevelse av hur omvärlden värderar hen emedan det förra beskriver hur hen skulle vilja vara. När skillnaden mellan individens upplevelse av de två sidorna av jaget är stor sänks värderingen av självbegreppet (ibid., s. 22). Taube beskriver, utifrån Rogers tankar, hur vårt självbegrepp består av individens egna värdering och tolkning av de egna ”varseblivningarna, perceptionerna, förmågorna och personlighetsdragen” samt tolkningarna av jaget i relation till andra och omgivningen. Författaren kallar dessa sammanfattningar av individen för vår självbilds struktur. De slutsatser vi, utifrån praktisk kunskap om och beprövade erfarenhet av

arbetet i förskolans relationstäte värld gör är att vi utifrån barnets beteende ofta kan komma självbilden på spåret.

Taube slår fast några intressanta utsagor om begreppet självbild, citat:

- Självbilden utvecklas under inflytande från erfarenheter av omgivningen och av värderingar från för individen betydelsefulla personer.
- Självbilden är en organiserad enhet som består av många värderande tolkningar av jagets förmågor och egenskaper och av jaget i relation till andra.
- Självbilden avgör hur och vika intryck vi tolkar i omgivningen.
- Uppfattningen av självbilden och den personliga tolkningen av en situation har avgörande inflytande på en persons beteende.

(Taube 2007, s.32).

Min förståelse av begreppet självkänsla är nu att den har med barnets bild av sig själv att göra. Som pedagog är min medvetenhet om och kompetens att bedöma vilka strategier och aktiviteter jag skall erbjuda barnet i sin utveckling och sitt lärande på förskolan av stor vikt för barnets utvecklande av en god och stark känsla av ett själv. Min förmåga att tolka barnets intentioner, min mentaliseringsförmåga är ett av mina viktigaste verktyg här. Jag tänker att ett barn som känner sina intressen och kompetenser och utifrån dessa utmanas av oss pedagoger inom det som Vygotskij kallar för sin proximala utvecklingszon får en ökad självkänsla medan ett barn som ges för höga utmaningar, inte bekräftas i sina känslor och affekter och kanske också upplever inkompetens inför kamraterna, får en sämre självkänsla. Jag förstår självkänsla som barnets egen värdering av sig själv, inför sig själv samt i samspelet med omgivningen i den respons det får på sina uttryck Jag funderar på om barn kan ha olika god självkänsla i olika situationer. I en trygg miljö med bekräftande lagom utmanande vuxna kan de våga språnget medan jag upplever att de i det fria skapandet med alla dess valmöjligheter och med distanserade pedagoger kan känna sig hämmade. I den trygga kamratkretsen eller i familjen, möter vi där ett barn medan vi i förskolans stora barngrupper möter ett annat?

I min berättelse med barnen som inte ville teckna ser jag hur den kompetenta erfarna pedagogen möter varje barn utifrån dess proximala utvecklingszon. Hon samtalar om bilden och utmanar lagom för att barnen skall våga pröva. Trots stojet bland de övriga barnen i ateljén ger hon varje

barn vid ljusbordet tid och sin fulla uppmärksamhet, ett barn i taget. Hon skapar en positiv och lustfylld situation. När bilden av hundansiktet växer fram på pappret framför barnen förundras de och deras nyfikenhet triggas, det vill vidare. De vill se hela bilden. Den grupp av barn hon har att arbeta med här är inte vana att bemötas på detta sätt. När hon med sin erfarenhet och praktiska kunskap lyckas nå dem och få dem att ta språnget på vägen mot frihandsteckning är det sin kompetens, erfarenhet, praktiska kunskap och kännedom om de olika individuella barnen i gruppen som gör att de vill och vågar. Med avstamp i en ifyllnadsövning på ett ljusbord via ett antal andra skapande aktiviteter får hon dem att känna tillit till sin egen förmåga att teckna och så småningom att ta steget till frihandsteckning av självporträtt. Hon ger dem en rad erfarenheter av att lyckas i bildskapande aktiviteter, jag skulle vilja uttrycka det som att hon bygger upp deras grad av EST på området att teckna.

Jag kommer nu att söka mig vidare in på området bildskapande för att på så vis öka mina kunskaper på detta området. Kunskaper jag upplever att jag behöver fördjupa för att förstå barnen i mina berättelser bättre.

## **Bildskapande**

Jag är nu på god väg mot den fördjupade introduktionen av begreppet mimesis i Aristoteles tolkning och min eventuella förståelse av hur det kan hjälpa mig att besvara mina inledande frågeställningar. Jag väljer att på vägen mot mitt mål med denna text, utvecklingen av en större förståelse, gå via några mycket olika teoretikers tankegångar på området barns bildskapande, i dialog med några av mina egna erfarenheter på området.

## **Introduktion**

I min inledande berättelse är det skapandet av den gemensamma bilden på marken som fångar barnen. Min upplevelse är att det är mötet i processen som fångar barnen. De kommunicerar i samförstånd. I den andra berättelsen figurerar en grupp barn som kanske vill men som först varken vågar eller kan försöka. I händerna på den kompetenta pedagogen Anna händer det något med denna grupp barn. Hon når fram till samtliga. Här följer inledningsvis exempel på ett par diametralt motsatta teorier om barns bildskapande utveckling. Vilka sedan följs upp av fler perspektiv på området barns bildskapande.

De traditionella och naturalistiska teorierna om barns bildskapande, där **Piagets** stadieteorier och **Lowenfeldts** kognitiva stadieteori ingår, beskriver barns bildskapande utveckling som en

resa på en relativt rak motorväg. Resan går från A: det första klottret, några prickar och streck på ett papper, till B: det Löfstedt (2004) beskriver som bilder med korrekta perspektiv, återgivning med verklig överensstämmelse. Resan sker sedan automatiskt, enligt dessa teorier kan du inte lära barnet något det ej har den kognitiva mognaden att lära sig (ibid.). När det uppnått mognaden lär det sig ”av sig själv”. Pedagogens roll blir här att endast finnas som stöd. Draget till sin spets kan detta uttryckas som att pedagogen överger barnet i processen. Genom att inte undervisa, delta, visa på olika material och teknikers möjligheter och funktioner i skapandet faller enligt mig hela meningen med att ha lärare. Denna beskrivning av barnens bildskapande processer stämmer inte överens med mina egna erfarenheter. Minnesbilder av skrattande barn iklädda endast blöjor på ett golv täckt av varma fingerfärger i fantastiska mönster dyker upp i mitt huvud, mönster skapade av barnen som medvetet väljer och undersöker de olika färgernas konsistens, smak och effekterna när de blandas. Pedagoger som deltar, vägleder och dokumenterar i processen. För att sedan reflektera över processen bilderna visar, tillsammans med barnen. Och andra minnesbilder av ett bord under ett träd, i ett hörn av en stor förskolegård där jag och ett visst barn kunde sitta tillsammans i timmar och sysselsätta oss med att rita nonfigurativa mönster och experimentera med olika tekniker på tjocka växtpapper med endast en låda kletiga pastell kritor som verktyg. Just detta barn var ett av dem som hade så kallade koncentrationssvårigheter och ofta kom i konflikt med sig själv och sin omgivning på förskolan. Min erfarenhet är att vägen i bildskapande snarare är rhizomatisk än rak, den vindlar och delar sig i, igen och igen. Och den är ofta fylld av färger. Utifrån sociokulturell teori fortsätter varje genre att utvecklas under resan (Löfstedt, 2004). Min upplevelse är att de olika genrerna inte utvecklas parallellt utan snarare utifrån de behov som uppkommer i skapandets process. I den sociokulturella bildteorin (ibid.) finns inget perspektivistiskt slutmål där verkligheten skall rekonstrueras. Jag upplever att barnen blandar genrer och stilistiska uttryckssätt utifrån vad de ser som meningsfullt och lustfullt att uttrycka i stunden. Ju fler verktyg i form av olika material och tekniker som vi pedagoger kan ge dem, inklusive mallar och förlagor, kunskapen om hur perspektiv konstrueras på ett platt papper, inspirationsmaterial i form av fotografier och utflykter. En mångfald av möten med olika bildskapande uttryck. Desto mer berikar vi dem och deras visuella kompetens såväl som deras utveckling av sitt bildskapande uttryckssätt.

För att utveckla en större kunskap om och förståelse av barns bildskapande utveckling läser jag vidare om några fler teorier på området: Den emotionella tolkningen av barns bilder fördes fram av den engelske anarkisten, poeten, litteraturkritikern, konsthistorikern och filosofen **Herbert**

**Read** ( 1893-1968) på 1950-talet. Han ansåg att barnet i sitt bildskapande uttrycker sin egna personliga känslor, sitt ”self-expression” (Malmström 2013, s. 19). Pedagogens förhållnings sätt enligt Read är ett övervakande, skyddande av det personliga uttrycket. I den tyskländsfödde amerikanske psykologen och konstteoretikern **Rudolf Arnheims** (1904-2007) perceptionspsykologiska syn på barnets bildskapande utveckling återkommer stadieteorierna fast med andra tolkningar. Barn ritar saker så som de uppfattar att de ser ut. Enligt enkelhetsprincipen och lagen om differentiering (ibid., s. 21) tecknar barnet den enklast möjliga formen och går sedan från det allmänna mot det specifika. Från cirkeln till ansiktet med dess olika detaljer till exempel. Barnets bilder enligt Arnheim består av upptäckter och insikter om ”synliga egenskaper hos motivet” (Malmström 2013, s. 23) Pedagogens roll här kan vara att träna barnet att se, att visualisera och att experimentera med sitt tecknande. Jag återkommer nu till de sociokulturella teorierna där jag finner den amerikanska professorn och bildpedagogen **June King McFee** ( -2008) intressant. Liksom hos övriga teoretiker på det sociokulturella fältet anser hon att kulturellt och socialt viktiga objekt och handlingar blir föremål för barns uttryck i bilder. Vår ” kognitiva stil” (ibid., s. 28) är såväl färgad av det samhälle vi lever i som vår kulturella bakgrund. Hur vi tolkar och uppmärksammar den uttrycks i vårt skapande uttryck.. McFee lägger stor vikt vid vår förmåga att visuellt urskilja. I sina tankar om varseblivning närmar hon sig den sovjetiske psykologen, pedagogen och filosofen **Lev Vygotskij** (1896-1934). Aktiv iakttagelse av verkligheten och våra erfarenheter är verktyg hon lägger stor vikt vid (ibid.). Intressant här är hur McFee ser på betydelsen av andras bilder för barns bildskapande utveckling. En pedagog som arbetar utifrån McFees teorier ges en betydande mängd handlingsutrymme och tyngd utifrån sin kompetens. Här handlar det inte om att inta en betraktande passiv roll som lärare. Att ”varje konstnär lär sig ett formspråk under inflytande av sin tids och kulturs bilder” och att ” det finns ingen neutral naturalism. Konstnären liksom författaren behöver ett språk innan han kan våga sig på att beskriva verkligheten” (Gombrichs 1972, s. 90 I: Löfstedt 2013, s. 31) är ännu ett exempel på hur synen på bildskapande kan variera. Med dessa sistnämnda citat berör den österrikiske konstprofessorn **Ernst H. Gombrichs** ( 1909-2001) något av det jag får syn på i min berättelse om Annas arbete med barngruppen på vägen mot de egenhändigt tecknade självporträtten. Barnen i gruppen ges under Annas erfarna handledning möjlighet att genom ett antal väl valda aktiviteter skapa sig ett bildskapande språk. De får uppleva att de kan.

Jag går nu raskt över till **Vygotskij** och hans utvecklingspsykologiska teorier om den proximala utvecklingszonen. Barnet befinner sig enligt honom samtidigt på två olika nivåer i sin

utveckling; den aktuella och den potentiella. Ett barn som agerar i dialog med andra, kompetentare barn, får en större förståelse och kan då nå sin potentiella nivå av kunnande. Barnet utvecklas då inom sin proximala utvecklingszon (Vygotskij 1995). Så här förstår jag pedagogens och kamraternas roll som av stor betydelse för barnets bildskapande utveckling. Här känner jag att mitt uppdrag som pedagog klarnar. Det är inte att överge barnet i ateljén utifrån en rädsla för att påverka dess individuella uttryck utan snarare att vara en närvarande delaktig kompetent deltagare, självklart med respekt för det personliga uttrycket men aldrig passivt, betraktande. Jag kommer också när jag läser ovanstående teorier till insikt om värdet av att få inspireras av andras bilder, såväl kamraters som pedagogers och konstnärers.

I min berättelse om barnen i lövsalen och deras skapande av en gemensam bild på marken kände jag mig villrådig i hur jag skulle förhålla mig när Milo klev in i aktiviteten. Jag tänker att mitt val att kliva ur aktiviteten baserades på min rädsla att störa barnen. Dock tänker jag nu att utifrån Cecilias perspektiv kan mitt uttåg kanske ha tolkats som ointresse då jag backade undan. Jag kunde ha stannat kvar och bättre tagit till vara erbjudandet om att delta, även efter att Milo klev in. Pedagogerna i min berättelse om den planerade och strukturerade aktiviteten med ljusbordhundarna arbetade hela tiden nära barnen, i dialog vid deras individuella skapande av hundarnas ansikten. Hon utmanade dem vidare i sin bildskapande utveckling och barnen som grupp reflekterade sedan tillsammans med Anna över de bilder de skapat. Det tittade och jämförde, inte utifrån vilka som var skickligast utförda utan utifrån likheter och skillnader, professionellt handledda av en närvarande kompetent pedagog.

### **Mimesis**

I den estetiska läroprocessen får barnet syn på sig själv. Det får också syn på världen (Malmström 2013). Författaren uttrycker vidare att det estetiska ämnet bild ger ett fysiskt resultat, ett uttryck i ett, förhoppningsvis, eget utvalt material. Detta resultat ger en inblick i individens tolkning av det som uppmärksammas. Det som står i fokus för den utövande. Det som studeras, det som lärs. ”Socialt rekonstrueras denna inre bild tillsammans med andra som är intresserade av att dela inre bilder av objektet som undersöks i bild handlingen” (Malmström 2013, s. 110). I Cecilias bild på marken i lövsalen möts hon och Milo, de delar upplevelsen av att tillsammans skapa en bild där på marken. I handlingen upplever jag att de också skapar en närmare relation till varandra, de delar en lustfylld erfarenhet. Deras lärande i denna aktivitet tolkar jag som av karaktären socialt samspel med det estetiska uttrycket bild som medel snarare än att de återskapade ett gemensamt intryck. Bilden var inte deras fokus, de lämnade den

gladeligen kvar på marken när min kollega samlade oss för återgång tillbaka till förskolan. Jag förstår det som att det var processen som var viktig för dem, deras möte i den gemensamma lusten att skapa.

Mimesis dyker först upp hos Platon i hans verk Staten där han fördömer poeterna då de inte sysslar med verkligheten. En avbildande målning är enligt honom en illusion, ” ett slags dröm för de som är vakna” och har sålunda lågt kunskapsvärde till skillnad från idévärldens sanna kunskap. All form av artistiskt skapande är enligt Platon en form av imitation av en skuggbild. Därför är konstnären, musikern och poeten imitatörer av imitationen (jfr Platons teorier om idévärlden) och ” Mimesis kan i sin bedrägliga form leda bort från bildningens egentliga innehåll” (Malmström 2013, s. 111 ). Här är vi tillbaka i Descartes förringande av känslors betydelse och framlyftandet av förnuftet som vägen till kunskap. Det dualistiska synsättet på förnuft och känsla. Redan Platon anförde alltså denna teori om hur vi uppnår vetenskaplig kunskap. Den skall tänkas fram och inte störas av känslors brus. Aristoteles följer upp denna diskussion i sitt verk Poetiken där han istället jämför konsten och vetenskapen. Han är av åsikten att Mimesis kan ” ge allmängiltiga insikter om mänsklig tillvaro”. Konstnären, enligt Aristoteles, speglar livet självt. (Encyclopaedia Britannica).

Jag förstår detta som att vi pedagoger har till uppgift att samarbeta med barnet i dess bildskapande uttryck, att tolka deras syfte och mål samt utmana dem i deras proximala utvecklingszon i deras strävan efter att dekonstruera sina intryck för att kunna rekonstruera dem i sin egen personliga stil inom det ämnesområde vi utforskar och arbetar med och att även andra ämnen integreras i processen. Att barnen på så vis i den estetiska formen meningsfullt uttrycker hur de vill vara som människor. Dessa tankar får mig att fundera över användandet av mallar och förlagor vid bildskapande aktiviteter. Och över fotografier som konstform. Från att ha förhållit mig avståndstagande till alla former av mallar och förlagor, liksom fotografierna på ljusbordet som barnen kopierade med hjälp av pennor har jag nu fått ett nytt perspektiv på deras funktion, deras agens i förhållande till barnen och deras möjliga pedagogiska användningsområden i bildskapande aktiviteter. Och dessa aktiviteter väljs ofta av barnen! Till viss del kan deras val bero på att de inte är medvetna om vilka val som finns att göra då flertalet pedagoger i förskolan själva ej innehar kompetens att se alla de val som ateljén erbjuder. Men, barnens val förstår jag nu som att de väljer utifrån sin egen kultur, bilder som är representativa för dem, som gett dem intryck de vill bearbeta och uttrycka. Min tidigare bias gällande mallar och förlagor är borta. Tack Platon och Aristoteles för det.

Cecilias bildskapande äger rum i alla förskolans rum. Hon bygger mönster med klossar i byggrummet, hon lägger höstlöv i långa, långa slingrande rader på vår gård. I vår ateljé snubblar jag över henne en morgon när hon precis innanför dörren skapar en bild av några pennstumpar, lite pappersklipp och några dammtussar som vår städare lämnat kvar, ihop sopat på golvet. Hennes njutning i detta arbete är uppenbar och hennes verk drar in de andra barnen i skapandet. Detta blir hennes väg in i kamratskapen i barngruppen.

För att återgå till mimesis begreppet. Aristoteles uttrycker i sitt verk Poetiken att ”efterbildning är något naturligt för människan ända från barndomen, så finner hon nöje och så tillägnar hon sig kunskap” (Malm 1993, s. 64). Vi människor innehar alltså enligt Aristoteles en urdrift att imitera. Platon nämnde också att språket kan utgöra mimesis. Jag tolkar det som att när vi inte med ordet direkt och konkret beskriver en verklig händelse ordagrant utan istället fabulerar, smyckar ut vår text är ordet mimesis. Vi innehar då en så kallad konstnärlig frihet. Vi arbetar då med ficta inte facta (jämför med de engelska begreppen ”fiction” och ”fact”). Vi skapar en ny verklighet. Liksom barnen i sitt bildskapande. Intryck-uttryck, i alla dess former och i alla tider genom historien.

## Resultat

Jag finner ingen enkel definition av vad självkänsla är som stämmer överens hur jag tolkar att den skall förstås i förskolans värld. Att Jesper Juuls (1995) teorier om självkänsla till stor del ligger till grund för förskolans tolkning av begreppet framgår med stor tydlighet. Dock har dessa teorier tolkats och tolkats om under ett antal år och förståelsen varierar och uttrycks i för mig alltmer diffusa ordalag. Mina nyfunna insikter om komplexiteten i den självbild vi tillägnar oss genom våra individuella erfarenheter och intryck får mig att fundera över om självkänsla egentligen är ett bra begrepp att i sammanhanget använda, känslan av ett själv, vad säger det om individen? Det är barnets värdering av självet jag vill stärka, känslan av ett själv är i sig per definition inte intressant i mitt dilemma. Begreppet självbild i kombination med självvärdering uttrycker bättre det jag vill komma åt. Än närmare en förståelse kommer jag med begreppet EST vilket är helt nytt för mig. Dess definition får mig att bättre förstå Milo. Enligt detta begrepp har vi olika EST inför olika specifika situationer eller provningar, inför olika specifika uppgifter. Jag upplever att Milo har få erfarenheter av att bli korrigerad eller att misslyckas därför är dessa situationer komplicerade för honom. Med stöd och vägledning av en lyhörd och empatisk pedagog som bekräftar hans känsla i stunden och hjälper honom vidare kan han få stöd och vägledning i hur han kan hantera dessa situationer på ett för honom bättre sätt.



Vi människor är olika bra på olika områden och med EST-begreppet får jag en annan förståelse för att barn som är trygga och stabila på många områden kan falla igenom kapittalt på helt andra, oväntade områden. Jag behöver bara gå till mig själv i denna skrivande process. Som lärare och handledare är jag i en specifik situation där jag känner mig trygg och utmanas lagom att prestera på ett område jag är väl bekant med och finner stimulerande. Jag värderar min verbala kompetens högt. Som skrivande av längre texter där litteraturen med sina mängder av infallsvinklar och teorier skall kopplas ihop med min text står jag mer handfallen. Alla dessa litterära dörrar med sina olika affordances, erbjudanden, till min text. Hur skall jag kunna välja, vilka behöver jag stänga och vilka kan jag lämna lite på glänt? Jag hamnar som vanligt i mentalt korsdrag och tvingas snabbt stänga samtliga dörrar (läs: stänga ner datorn för att sedan omgruppera mig och samla mina tankar för att återigen återvända till min text).

Då jag ovan kommit till slutsatsen att självkänsla inte uttrycker det jag erfar att barnen behöver få stöd från mig att utveckla, ej heller att få påfyllnad av, väljer jag istället att fortsättningsvis i mitt yrkesutövande på förskolan ta begreppet EST i bruk.

Vad var det då som hände där på lövsalens golv, mellan Milo och Cecilia? Vad var det som de tillsammans skapade, var det mimesis? Bilden på marken, gjord av kottar, stenar och små små pinnar vad var den i så fall en interpretation av? Kanske var det sin relation till varandra de byggde vid sitt första möte där i det gröna rummet. Jag beskriver i min inledande text hur jag får en känsla av att barnen, när de avbryter sitt skapande, nu känner varandra väl. Bilden på marken lämnades kvar, relationen till varandra, den gemensamma erfarenheten av sitt möte, bar de båda barnen med sig tillbaka till förskolan.

## **Slutord**

I min inledande berättelse möter vi två barn varav det ena, Milo, utifrån det jag upplever som förskolans praxis är innehavare av självkänsla emedan det andra barnet, Cecilia, av mina kollegor och även av mig själv i verksamheten uttrycks som i avsaknad av självkänsla. I berättelsen framträder två barn, olika och lika. Den ena med en hög social status i kamratgruppen och den andra som deltagande i förskolans aktiviteter men som avståndstagande till fri lek i större grupp. Hon tackar nej till dessa lekinviter från kamraterna. Dessa två barn förenas i sitt uttalade intresse för och kompetens i bildskapande aktiviteter. Där möts de, igen och igen, i lustfyllda, för dem meningsfyllda aktiviteter tillsammans. Jag upplever att Milo finner ro och vila i sitt bildskapande experimenterande och utforskande av material och tekniker

i bildämnet. Färgerna och formerna flödar på hans papper. Cecilias bilder växer sakta fram ur djup koncentration och hon arbetar helst med de tunnaste penslarna och vässar ofta sina pennor. Först sedan hon är helt nöjd med detaljerna låter hon färgerna ta plats på pappret. Jag upplever att dessa två barn delar en lust och ett samförstånd. Detta är viktigt för dem. För mig är det som att Cecilia och Milo har funnit skatten, det jag önskar ge alla barn. Mimesis, bilden som verktyg, som språk för återskapande av världen för förståelse och tolkning. Intryck och uttryck. I en njutningsfull samvaro. Jag sitter gärna vid bordet med dem, diskuterar och utmanar vidare. Men, det är så sällan tiden tillåter dessa stunder på tu man hand med endast ett eller några få barn. Anna lyckades, med sin pedagogiska tanke och planering nådde hon målet för verksamheten: att alla barn skulle erbjudas verktyg för att våga pröva teckna självporträtt på fri hand. Cecilia och Milo hör till de barn som är i stort sett självgående i ateljén, de kan, vill och vågar. Min tid tas ofta upp av de barn som vill men behöver stöd och mer vägledning i sitt tillägnande av tekniker för sina bildskapande uttryck. Med EST-begreppet förstår jag nu bättre hur jag kan stödja barn i sin utveckling och sitt lärande. Jag kan möta dem med en ökad förståelse för att det är deras erfarenheter som ligger till grund för hur de bemästrar olika utmaningar och hur jag kan utmana dem lagom på ett för dem meningsfullt och lustfyllt sätt i deras vidare utveckling av sitt bildskapande. Med min nyvunna insikt om mallar och förlagor som verktyg för barns bildskapande och skapande av unika tolkningar av sina intryck.

Det är dock tiden som ofta springer ifrån mig, trots mina goda intentioner och nyvunna kunskaper. Vi kan inte skapa mer tid, vi kan däremot bli bättre på att ta vara på den tid vi har till vårt förfogande. Jag upplever starkt att vi gör för mycket, för många olika aktiviteter, projekt, traditioner, utflykter och rutiner splittrar oss och barnens lärande blir fragmentariskt. Vi behöver bli bättre på att låta barnen stanna upp i det som fångar dem, det som de finner meningsfullt och lustfyllt, och där fördjupa deras utforskande istället för att raskt skynda vidare till nästa utmaning. Vi pedagoger kan i förskolan välja relativt fritt var vi, utifrån av barnen visat intresse, lägger fokus i aktiviteterna och hur vi skall disponera tiden med barnen. Med tyngd på med barnen, som närvarande pedagoger. Bekräftande, reflekterande och utmanade i det lustfyllda meningsfulla utforskandet och lärandet. Att meningsfullhet för barnet kan betyda att få fylla i en färdig förlaga i form av en bild från en Disneyfilm, med barnets egna unika val av färgkombinationer och att även denna produkt blir till ett unikt och värdeladdat estetiskt uttryck är något jag tagit till mig och utvecklat ny kunskap om under skrivandet av denna essä. Jag väljer att lägga mer tid, bättre planerad och strukturerad tid på den skapande verksamheten med barnen. Där vill jag ge dem verktyg och tekniker för att uttrycka sina intryck på

meningsfull, lagom utmanade nivå utifrån deras individuella EST inför de uppgifter och processer de står inför. Jag fortsätter min strävan att ge dem en lustfylld, lärande samvaro i samspel med mig och sina kamrater i barngruppen. Där önskar jag ta större del av deras kultur och låta den ta plats i förskolans estetiska lärande processer. Deras val av material och aktiviteter, inspirationsbilder, mallar och förlagor, motiven för deras bilder speglar deras kultur. Barns kultur. Om vi låter dem uttrycka den. Om vi låter figurerna från de populäraste tv-spelen och de senaste filmerna likväl som reklambudskapen barnen omges av ta plats i ateljén på förskolan. För tolkning, reflektion och omtolkning. Och uttryck i form av bilder. Om jag idag skulle välja ett område att utforska vidare skulle valet falla på hur vi i förskolan bättre kan inkorporera barns kultur i förskolans lärande processer. För att skapa broar mellan barnens livsvärldar istället för separata fack.

## Referenser

- Alsterdal, L. (2014). "Essäskrivande som utforskning". I: Burman, Anders (red.) *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska lärprocesser*. Stockholm: Södertörns högskola.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Cambridge University Press.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla- att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: C. Scribner's sons.
- Encyclopaedia Britannica (2018). Mimesis (art). <https://www.britannica.com/art/mimesis> [2018-04-05].
- Hammarén, M. (2005). *Skriva en metod för reflektion*. Stockholm: Santerus förlag.
- Hjertström-Lappalainen, J. (2009) I begynnelsen var fantasin - om den reflekterande människan. I: Hjertström-Lappalainen, J. (red.) *Reflektionens gestalt*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Juul, J. (1995). *Ditt kompetenta barn*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Juul, J. & Jensen, H. (2012). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Kinge, E (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för förskolan Lpfö-98, reviderad 2016 (2011)*. Stockholm: Skolverket.
- Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande-teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Visby: Books on demand.

- Malm, M. (1993). Mimesis: efterbildning & representation. *Samlaren- för svensk litteraturvetenskaplig forskning*, (114), s. 64-80.
- Malmström, E. (2013). Bild och pedagogikens estetiska språk. *Utbildning & Demokrati*, 22(1), s.109-136.
- National Encyclopedien (1994). Höganäs: Bra Böcker.
- Normell, M. (2004). *Pedagogens inre rum – om betydelsen av känslomässig mognad*. Danmark: Narayana Press.
- Svenaesus, F. (2009). ”Känslornas kunskap: exemplet emotionell intelligens”. I: Bornemark, Jonna & Svenaesus, Fredrik (red.) *Vad är praktisk kunskap*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Uddevalla: Norstedts Akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad digitalt (1/5-18: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).
- Vygotskij, L. (2013). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P-J. (1978). *Tolkning förståelse vetande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.