

Följa kaninen

En förskolas möte med en samtida konstutställning analyserad utifrån ett deleuze-guattariskt perspektiv.

Wilhelmina van Vulpen

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen

Självständigt arbete 15 hp,

Förskoledidaktik

Förskollärarytbildningen (210 hp)

Höstterminen 2014

Handledare: Anne-Li Lindgren

Examinator: Viktor Johansson

English title: Follow the rabbit. A preschool's encounter with a contemporary art exhibition analysed from a deleuze-guattarian perspective.



Stockholms
universitet

Följa kaninen

En förskolas möte med en samtida konstutställning analyserad utifrån ett deleuze-guattariskt perspektiv.

Wilhelmina van Vulpen

Sammanfattning

Syftet med undersökningen är att med Deleuze och Guattaris filosofi som teori och forskningsmetod få syn på vad materialitet och rum har för betydelse i en förskolas möte med en samtida konstutställning på en konsthall. I detta möte är många kroppar (både mänskliga och icke-mänskliga) inblandade. Mitt fokus ligger på barnen och deras experimenterande med material och rum. Materialet samlades in i form av ljudinspelningar, bilder, samt med videoinspelning med fokus på skapande processer och har sedan analyserats utifrån Deleuze och Guattaris begrepp assemblage, affekt och flyktlinje. Begreppen rhizom och nomadism har använts för att behålla översikt. Uppsatsens teoretiska forskningsansats är neomaterialistisk. I barns experimenterande finns många element som ingår i olika relationella fält eller assemblage; både mänskliga och icke mänskliga, materiella och immateriella, fysiska och psykiska. Dessa element påverkar varandra olika beroende på skillnad i affekt det vill säga med de krafter som sätts i rörelse och som påverkar förmågan att förändra en kropps potential/handlingsförmåga. Rörelserna i händelserna, enskilda eller sammanflätade har visat sig vara av stor betydelse för vilka möjligheter barnen får att experimentera samt för hur de olika rummen i mötet kan förbindas.

Nyckelord

Förskolan, konstutställning, Deleuze och Guattari, neomaterialismen, assemblage, experimenterande, rörelse, affekt, nomadismen, rum, konsthall.

Innehållsförteckning

Förord.....	1
1. Inledning.....	2
1.1 Bakgrund.....	2
2. Syfte och frågeställningar	4
3. Tidigare forskning	4
3.1 Deleuze och Guattari i utbildningsvetenskapliga sammanhang.....	5
3.2 Förskolebarns möte med konst.....	6
3.2.1 Förskolebarn, konst(hall) och skapande	6
3.2.2 Förskolebarn och konsthall/museum.....	7
3.2.3 Förskolebarn och skapande	7
3.3 Pedagogiska miljöer	8
4. Teoretiskt perspektiv	8
4.1 Neomaterialismen	8
4.2 Att tänka om, med och utifrån Deleuze och Guattari.....	9
4.2.1 Tänkande och experimenterande.....	10
4.2.2 Tänkande-experimenterande-analyserande	10
5. Metod	13
5.1 Val av metod.....	13
5.2 Urval och avgränsningar	14
5.2.1 Val av litteratur och bilder	14
5.2.2 Beskrivning av undersökningsmaterial och undersökningsspersoner.....	14
5.3 Insamlingsteknik och genomförande	16
5.4 Databearbetning och analysmetod	17
5.5 Forskningsetiska överväganden	17
5.6 Studiens kvalitet.....	18
6. Följa kaninen - Resultat och analys	19
6.1 Plats: I konsthallen – visning.....	19
6.2 Plats: På förskolan 1.....	23
6.3 Plats: På förskolan 2.....	24
6.4 Plats: I konsthallen – i ateljén	25
7. Diskussion.....	29
7.1 Resultatdiskussion	30
7.1.2 Individ-kollektiv-projektarbete-det till synes oviktiga.....	30
7.1.3 Rum-rörelse-experimenterande	31
7.2 Slutsatser	33

7.3 Vidare forskning	33
7.4 Slutord	34
Referenser.....	35
Bilagor.....	38

Förord

The two of us wrote *Anti-Oedipus* together. Since each of us was several, there was already quite a crowd. (Deleuze & Guattari 1987, s.3)

Det har tagit mig nästan fyra år att någorlunda förstå ovanstående citat som filosoferna Gilles Deleuze (1925-1995) och Felix Guattari (1930-1992) skriver som första mening i sitt gemensamma verk *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia* som mycket av denna uppsats bygger på. Citatet som, enligt min tolkning, anknyter till både Deleuze och Guattaris fokus på det multipla och det relationella passar utmärkt som början i ett förord.

Jag skrev uppsatsen ensam. Eftersom jag var många, fanns där redan en ansenlig folksamling. Skriver man utifrån Deleuze och Guattaris filosofi då är man aldrig ensam. Man är alltid i relation till andra och annat runt omkring sig. Man tänker och blir till, blir till och tänker tillsammans med allt annat i världen. Det går dock inte att tacka allt och alla, därför gör jag ett urval.

Jag vill tacka alla barn (med sina hemliga namn) och pedagoger på både förskolan och konsthallen. Jag vill även tacka min familj för att de har stått ut med mitt pluggande och gett både råd och perspektiv i stunder av tvivel. Även mina studiekollegor och mina lärare på Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen i Stockholm förtjänar ett tack. Sist men inte minst även min handledare Anne-Li Lindgren för att ha haft förtroende för att allt skulle bli bra när jag sa det.

Tack! Utan er alla hade det inte blivit en studie, ingen uppsats och ingen glimt av framtida äventyr.

1. Inledning

Bryt upp, bryt upp! Den nya dagen gryr.

Oändligt är vårt stora äventyr.

Karin Boye (1927)

Det är nog bra att man inte vet allt i förväg. Med facit i hand hade jag kanske gjort saker annorlunda, eller kanske inte. Som en nomad har jag utforskat rummet, kartlagt mitt territorium, dock inte en gång för alla. Jag har beträtt okänd mark, men också gång på gång gått över känd mark, emellertid i ständigt nya fotspår; bekant, men ändå inte. Rörelse har varit min ständiga följeslagare.

Denna uppsats är ett resultat av ihopvävda intressen; förskolebarn, skapande, konstpedagogik och filosoferna Gilles Deleuze (1925-1995) och Felix Guattari (1930-1992). Den tar sig an ett förskoledidaktiskt problem; materialets och rummets betydelse i en förskolas möte med en samtida konstutställning på en konsthall, samtidigt som den utforskar möjligheterna att metodiskt använda sig av Deleuze och Guattaris filosofi i utbildningsvetenskapliga sammanhang.

Uppsatsen är fylld med möten; mellan konsten och barnen, mellan förskolan och konsthallen, mellan mig och barnen, mellan barnen och konsthallens pedagog, mellan rummet och barnen samt mellan materialet och barnen. Den har dock sitt ursprung i mina möten som konstpedagog med barn och konsten på Nationalmuseum i Stockholm.

1.1 Bakgrund

En stor tavla föreställande ett lejon som argt ryter åt en liten mygga som just fångats i ett spindelnät efter att ha plågat lejonet med sina stick, hänger på en av Nationalmuseum's väggar (bild 1). Både spindeln och myggan är små, men har stor påverkan på det mäktiga lejonets tillvaro. Några förskolebarn sitter samlade framför tavlan och jag som konstpedagog frågar dem vad de ser. Kommentarererna är många: ”Jag ser ett lejon”, ”och en spindel”, ”jag ser också en spindel”, ”jag är rädd för spindlar”, ”inte jag”, ”det finns ett djur i spindelnätet”, ”min farfar tycker om köttbullar.”



Bild 1 Jean Baptiste Oudry *Lejonet och spindeln*, Olja på duk, 188x252 cm, 1732, Nationalmuseum Stockholm.

Kommentarer som den om köttbullarna har alltid förbryllad mig och som konstpedagog har jag haft lite utrymme att verkligen bemöta dem, det vill säga att gå till botten med hur de relaterar till material, rummen och övriga deltagare. Medföljande pedagogers reaktion kan variera från allt till att ignorera kommentaren, hyscha barnet, skratta åt gulligheten, förklara det i stil med, ja, ja hen är väl hungrig eller hen förstår inte frågan. Sällan har jag träffat på en pedagog som gav betydelse åt dessa till synes irrelevanta kommentarer.

I förskolans läroplan står bland annat följande:

Förskolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Varje barn ska ges möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån de egna förutsättningarna. Delaktighet och tilltro till den egna förmågan ska på så vis grundläggas och växa. (Skolverket 2010, s. 5)

Kan ovanstående citat ha någon relevans för vikten av dessa till synes irrelevanta kommentarer både i ett demokratiskt perspektiv och i ett lärandeperspektiv?

Utgående från att allt barnen säger eller gör har relevans för dem, ville jag utgå ifrån ett relationellt perspektiv där även materialet skulle ingå. Jag valde att hitta min empiri i en situation jag är van vid det vill säga i barns möte med konst, fast denna gång med mig själv i rollen som forskare i stället för konstpedagog.

För ett tag sedan besökte jag en utställning av den finska konceptkonstnären Anu Tuominen; jag föll pladask. Hon samlar bruksföremål på loppmarknader som sedan sätts ihop och görs om till andra, ofta oväntade, konstellationer där färg spelar en viktig roll. Jag upplevde utställningen som både utmanande och estetiskt tilltalande, vilket jag återkommer till.

I kommunen där utställningen visades ges alla femåringar möjlighet att besöka konsthallen i förskolesammanhang. Med min bakgrund som konstpedagog och mitt intresse för Anu Tuominens utställning var jag mycket intresserad av hur förskolebarn skulle ta emot just denna utställning. Av egen erfarenhet vet jag att det vanligaste är att en förskolegrupp besöker ett museum en gång, då ingår oftast visning och eget skapande. I detta fall skulle dock några grupper förskolebarn besöka konsthallen två gånger; första gången för att få en visning och andra gången för att skapa egna alster i ateljén. Detta koncept med två besök ville jag gärna titta närmare på. Frågan var dock med vilka teoretiska glasögon jag skulle titta.

Under utbildningen har jag varit mest intresserad av kurserna med filosofiska inslag. De filosofer som huvudsakligen har affekterat mig är de franska filosoferna Gilles Deleuze (1925-1995) och Felix Guattari (1930-1992). Affekt (som jag beskriver närmare i teoridelen) kan ses som en kraft som får kroppar (biologiskt, fysiskt eller mentalt) att handla. En effekt av affekt är känslor (Olsson 2014, s. 91) och dessa har det funnits många av i mina möten med Deleuze och Guattaris filosofi, både glädje och ren desperation.

Med tanke på att uppsatsen är utbildningens sista möjlighet att fördjupa sina teoretiska kunskaper innan en praktisk-teoretisk verksamhet börjar vill jag utforska möjligheterna att se vad Deleuze och Guattari har att erbjuda forskningspraktiken. Det blir alltså med dessa glasögon jag tittar teoretiskt och analyserar metodologiskt, vilket gör Deleuze och Guattaris filosofi till både min teori och min praktik, det vill säga mitt praktiska analysverktyg.

Uppsatsen fortsätter med ett förtydligande av syftet och dess forskningsfrågor. Detta följs av en översikt av, i mina ögon, relevant tidigare forskning samt av en förklaring av uppsatsens teoretiska grund. Metodavsnittet som följer innefattar metodval samt urval av undersökningspersoner och material. Jag beskriver även hur jag har genomfört min studie, hur jag har bearbetat och analyserat

mina data samt vilka forskningsetiska överväganden jag har gjort. Som avslutning av metodavsnittet går jag in på studiens kvalitet. I avsnittet resultat och analys presenterar jag mina resultat och beskriver min analys som har fått namnet följa kaninen. I diskussionsdelen som avslutar uppsatsen diskuteras mina resultat i relation till tidigare forskning och ges förslag till vidare forskning.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att med Deleuze och Guattaris filosofi som teori och forskningsmetod få syn på vad materialitet och rum har för betydelse i en förskolas möte med en samtida konstutställning på en konsthall.

Ovanstående syfte kan ses som dubbelt. Å ena sidan ett förskoledidaktiskt syfte där jag försöker få syn på materialitetens och rummets betydelse i förskolans (dock främst barnens) möte med en samtida konstutställning på en konsthall. Å andra sidan ett metodologiskt syfte, där jag testar möjligheterna att använda Deleuze och Guattaris filosofi som analysmetod.

För att kunna uppnå mitt syfte använder jag följande forskningsfrågor:

Vilka materialiteter (eller kroppar) är inblandade i mötet?

Vilka relationer finns mellan kropparna i form av assembler, affekt och flyktlinjer?

Hur experimenterar barnen i mötet?

Vilka möjligheter får barnen att experimentera i mötet?

Vilka rum finns i mötet och på vilket sätt förbinds de?

3. Tidigare forskning

Uppsatsen kan ses som en blandning av många olika fält, vilket utifrån Deleuze och Guattaris tanke om världen som ett relationellt plan är försvarbart. Jag har dock valt att fokusera på tre av dessa fält i tidigare forskning; två mer utförligt och ett kortfattat. Fälten jag har valt att fokusera på är Deleuze och Guattaris filosofi i utbildningsvetenskapligt sammanhang både som teori och forskningsmetod, fältet förskolebarns möte med konst i en konsthall/museum kombinerat med ett skapande moment samt fältet pedagogiska miljöer.

Vissa nedan beskriva forskningsbidrag kan placeras inom flera av ovanstående fält, men jag lämnar det till läsaren att skapa dessa förbindelser.

3.1 Deleuze och Guattari i utbildningsvetenskapliga sammanhang

Forskning som använder sig av Deleuze och Guattaris filosofi sker över hela världen och inom många olika fält. När det gäller Deleuze och Guattari i utbildningsvetenskapliga sammanhang skriver Cole (2012 s. 16) att det inte enbart finns ett sätt att använda sig av Deleuze inom utbildning, vilket kan vara en orsak till många olika tolkningar.

Beträffande Deleuze och Guattari i utbildningsvetenskapliga sammanhang upplever jag en tudelning med å ena sidan forskare som använder filosofin och dess begrepp för att skriva mer allmänt om utbildning (Cole 2012; Masny & Cole 2009; Semetsky 2008, 2009) och å andra sidan forskning som använder filosofin mer metodologiskt (Clark 2012; Hermansson 2013; Lenz Taguchi 2012; Knight 2013; MacRae 2011; Olsson, 2014; Sandvik 2010, 2012; Unga 2013) Här tycker jag att nordiska forskare levererar viktiga bidrag till forskningsfältet just därför att de försöker relatera teorin till data.

Både Hermansson (2013) och Unga (2013) kopplar Deleuze och Guattaris filosofi till specifika ämnesområden, skrivande respektive matematik. Hermansson (2013) använder i sin avhandling *Nomadic Writing. Exploring processes of writing in early childhood education* Deleuze och Guattaris begrepp "affect, assemblage, becoming, event, lines, nomadic, rhizomatic" och "territorial movements". Hon tar fasta på de relationella förbindelser som uppstår i barnens skrivprocesser mellan alla inblandade agenter och beskriver barns skrivande som nomadiska processer av tillblivelse. Även Unga (2013) utgår från tillblivelseprocesser, men hon kombinerar i sin licenciatuppsats *Det finns en spricka i allt, det är så ljuset kommer in... Matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet* Deleuze och Guattaris filosofi med förhållningssättet i Regio Emilia och synliggör att barn utforskar och experimenterar kring matematik i ett relationellt potentialitetsfält. För att inte stoppa barns potentialitet och det som är i tillblivelse är det, enligt Ung (2013) viktigt att pedagoger är uppmärksamma på barns experimenterande och teckenskapande. Miljön ska inbegripa de hundra språken och göra ett kollektivt experimenterande möjligt.

Lenz Taguchi (2012) och Olsson (2014) använder sig av pedagogisk dokumentation i sina studier. Olsson (2014) beskriver i boken *Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze och Guattari i förskolan* ett kollektivt experimenterande där fokus ligger på processer, snarare än på slutresultat och fixerade positioner. Hon har som avsikt att upphäva dualismen mellan teori och praktik och utmanar ett dominerande synsätt kring subjektivitet och lärande i förskolan genom att lägga fokus på rörelse. Precis som Lenz Taguchis (2012) studie är Olssons (2014) forskning ett samarbete mellan förskolebarn, pedagoger, lärarutbildare, studenter och forskare. Lenz Taguchi (2012) förbinder i *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik* Deleuze och Guattaris filosofi med Karen Barads tänkande för att skapa möjligheter att se på pedagogisk dokumentation utifrån ett intra-aktivt perspektiv som ett agentiskt snitt där allt är i tillblivelse och där materialitet spelar en viktig roll i tillblivelseprocesser. Även i artikeln *Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research* bjuder Lenz Taguchi (2010) tillsammans med Hultman på ett alternativt sätt att analysera visuella data som inte bottnar i tanken att människan är medelpunkten i händelserna. Teoretiskt bygger denna artikel på många olika forskare och filosofer som alla utgår från materialets agentiska roll i händelser; Deleuze och Guattari, Colebrook, Grosz, Barad, Haraway samt Latour.

I sammanhanget är Sandviks (2010) forskning en intressant avstickare i den bemärkelsen att hon pekar på vikten att komma bort från centrering kring forskaren och i stället uppmärksamma olika flows, intensiteter och hastigheter som uppstår i olika delar av det hon kallar för "research assemblage" (både

i mänskliga och icke-mänskliga delar). Genom att fokusera på dessa saker kan ett fördjupat tänkande, lärande och skrivande uppstå. I artikeln *The art of/in educational research: assemblages at work* utgår Sandvik från begreppet assemblage. Genom att förbinda förskoledidaktisk empiri med konstverk av den norske konstnären Lars Elling ger hon möjlighet för oväntade relationer att uppstå i sin ”research assemblage”.

Både Hermansson, Lenz Taguchi, Olsson, Sandvik och Unga använder koncept ur Deleuze och Guattaris filosofi som analysverktyg för att förstå sin empiri på ett annat sätt än ett utvecklingspsykologiskt barncentrerat sätt med fastlåsta positioner både när det gäller barn och lärande och levererar på så sätt viktiga bidrag till förskoledidaktisk forskning.

3.2 Förskolebarns möte med konst

Jag har valt att dela upp detta fält i tre delar. Först ett forskningsfält som kombinerar förskolebarn, konsthall och skapande, sedan ett fält som kombinerar förskolebarn och konsthall. Sist beskriver jag fältet som handlar om förskolebarn och skapande utanför kulturella institutioner. Alla fält belyses med forskningsbidrag gjorda utifrån olika teoretiska perspektiv.

3.2.1 Förskolebarn, konst(hall) och skapande

Ingen av de forskare jag har läst som utgår från Deleuze och Guattari kombinerar förskolebarn, ett konsthallsbesök och ett moment av eget skapande i konsthallen i en och samma studie. MacRaes (2007) artikel *Using sense to make sense of art: young children in art galleries* gör dock detta utifrån ett fenomenologiskt perspektiv som bygger på Merly-Pontys teori om förnimmelse (perception). Hon förespråkar att museer ska erbjuda sätt att förhålla sig till konst genom sinnena som ger ett alternativ till att förstå konst som en förutbestämd verklighet. I artikeln beskriver hon ett projekt där pedagoger från olika pedagogiska instanser tillsammans skapar ett konstprogram kring sinnena i Manchester Art Gallery. Även Xantoudaki (1998) ger förslag kring utformningen av museipedagogiska skolprogram. I artikeln *Is it always worth the trip* undersöker hon relationen mellan skapande i skolan och musei- och konsthallsbesök i Storbritannien. Hennes forskning visar att museala skolprogram anpassade till läroplaner har större chans att skapa en relation mellan skola och museibesök, än museala skolprogram som saknar denna anknytning. Sava och Trimis (2005) undersöker i sin artikel *Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences* hur barnen reagerar på en samtida konstutställning i museimiljö på Cypern och hur denna erfarenhet relaterar till skapande i skolmiljö. I museet väljer barnen själva ett verk som de är intresserade av som de tittar på tillsammans med en vuxen. I skolmiljön erbjuds barnen bland annat avfallsmaterial, ”scrapmaterial”. Författarna utgår från ett sociokonstruktivistiskt teoretiskt ramverk, som bygger på sociokulturell teori. De konkluderar att mötet med olika konstformer i museimiljö utgör en viktig del av barnens lärandeprocesser om lämpliga angreppssätt och metoder används. Denna slutsats visar enligt min åsikt likheter med Xantoudaki (1998) eftersom en anpassning av museipedagogiska program till läroplaner kan ses som ett lämpligt angreppssätt utifrån Sava och Trimis förhållningssätt.

I motsats till ovannämnda forskare fokuserar Bendroth Karlsson (1996) i sin avhandling *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman* på den pedagogiska processen i barnens bildskapande. Hon tittar även på hur pedagogernas bemötande kan påverka deras identitetsskapande. Hon analyserar bilddialoger på mikronivå utifrån ett sociokulturellt perspektiv i tre olika pedagogiska miljöer; förskola, grundskola och konstgalleri. Hennes fokus ligger på pedagog-barn och barn-barn interaktivitet i pedagogorganiserade aktiviteter, där hon har tittat på både verbal

och icke-verbal kommunikation. Analysen har resulterat i flera pedagogiska dilemman som kan framträda i samband med barns bildskapande och som ofta relaterar till en viss syn på skapande, till exempel skapande som expression eller skapande som avbildning. Hon pekar på följderna som dessa pedagogiska dilemman kan ha på barns identitetsskapande.

3.2.2 Förskolebarn och konsthall/museum

Inom fältet museipedagogik finns mycket skrivet om museum som lärandemiljöer. Ett sociokonstruktivistiskt perspektiv har länge varit dominerande (Falk & Dierking 2000; Hein 1998; Hooper-Greenhill 1999; Leindhardt & Knutson 2004) men andra perspektiv verkar vara på uppmarsch (Aure, Illeris & Örtengren 2009; Insulander 2010; Ljung 2009). Detta fält är dock väldigt stort och jag har valt att inte inkludera det mer djupgående i min studie. Tre artiklar som alla handlar om hur barn skapar eller anses skapa en relation mellan museet och sig själv, bedömer jag dock av vikt för min undersökning.

Hackett (2014) utgår i sin artikel *Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum* från en socialsemiotisk teoriansats. Hon har tittat närmare på hur barn som besöker museer med sina familjer rör sig i det museala rummet och drar slutsatsen att barns rörelser kan ses som "place-making activity" som är kraftfulla, avsiktliga och kommunikativa. Även barnen i Weiers (2004) undersökning får friheten att själva gå runt. I sin studie som har en sociokulturell teoriansats och som beskrivs i artikeln *Empowering young children in art museums: letting them take the lead* har Weier (2004) tittat på museer som erbjuder barn möjligheten att själva guida i skol- eller familjesammanhang. Den viktigaste fördelen med detta är enligt Weier (2004, s. 113) att barn lätt kan skapa relationer mellan konsten och sina egna upplevelser. När det finns en relation på barnens villkor kan relationen byggas ut genom tillägg av mer formella visuella principer som till exempel färg, form och textur. Här har den vuxne en viktig roll. Detta visar på likheter med Danko-McGhee (2006) som anser att det är viktigt att barnen kan skapa sin egen mening kring konstverk på ett sätt som passar deras lärande bäst. I artikeln *Nurturing aesthetic awareness in young children: developmentally appropriate art viewing experiences* undersöker författaren tre "learning centers" för barn i Toledo Museum of Art. Dessa lärandestationer är gjorda i ett samarbete med universitetsstudier och utgår från konstverk i museets samling som barn har varit intresserade av. Byggande på ett sociokonstruktivistiskt perspektiv som utgår från att kunskap konstrueras i interaktion med objekt har museets konstverk kombinerats med objekt som barnen kan röra och interagera med.

3.2.3 Förskolebarn och skapande

Även om förskolebarns skapandeprocesser finns mycket skrivet. I denna litteratur upplever jag att ett sociokulturellt perspektiv dominerar (Aronsson 1997; Bendroth Karlsson 1996; Häikiö 2007; Änggård 2005) men även postmodernistisk teoretisk anknytning finns (Clark 2012; Knight 2013; Lind 2005; MacRae 2011). Av dessa böcker och artiklar beskrivs de som jag bedömer som relevant för min studie närmare nedan. Bendroth Karlsson (1996) beskrevs redan under ett tidigare stycke, eftersom jag ansåg det passa bättre just där.

I *Making Payton's Rocket: Heterotopia and Lines of Flight* tittar MacRae (2011) närmare på ett barns skapelseprocess av en raket med avfallsmaterial utifrån Foucaults begrepp heterotopia som hon kopplar till Deleuzes begrepp flyktlinjer. Hon tar även upp begreppet rum (läs space) i form av släta rum (smooth space) och stratifierade rum (striated space) i sin analys. Hennes artikel visar på det jämlika relationella förhållandet mellan barn, material och omgivning i skapelseprocesser.

Även Clark (2012) och Knight (2013) utgår från Deleuze. Författarna vill erbjuda ett alternativ till ett utvecklingspsykologiskt tänkande kring barn och mer specifikt till barns bildskapande. I *Becoming-Nomadic through experiential art making with children* använder Clark (2012) Deleuze och Guattaris begrepp nomadiskt tänkande i ett konstprojekt med barn där hon själv både deltar och forskar genom att videofilma. Knight (2013) i sin tur använder sig i artikeln *Not as it seems: using Deleuzian concepts of the imaginary to rethink children's drawings* av data i form av barnteckningar samlad i en tidigare forskningsstudie. Hon analyserar data utifrån Deleuzes begrepp imaginary och imagination.

Ovannämnda tre forskningsbidrag använder sig av Deleuze och Guattaris begrepp i analysen av empiriska data och utforskar därmed även Deleuze och Guattaris filosofis metodologiska möjligheter.

3.3 Pedagogiska miljöer

Inom museivärlden behandlas frågor om miljöer oftast inom utställningsdesign, medan den för mig viktigaste förskoledidaktiska referensen är Nordin Hultmans (2004) *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* där hon tittar på hur organisering av tid, rum och material påverkar hur barn positioneras och positionerar sig själva. Även Lenz Taguchi (2012) och MacRae (2011) tar upp rum och rummens organisering och stratifiering i sin forskning. Båda författarna använder Deleuze och Guattaris begrepp "smooth space" (släta rum) och "striated space" (räfflade eller stratifierade rum) i sina analyser av empirin. MacRae (2011, s. 105-106) beskriver processen när ett barn skapar en raket som en händelse i ett slätt rum och får på så sätt syn på förbindelserna materialen och barnet skapar. Lenz Taguchi (2012, 73-74) använder begreppen som analysverktyg för att analysera sätten att strukturera mänskligt tänkande och handlande.

4. Teoretiskt perspektiv

I detta avsnitt redogör jag för uppsatsens teoretiska utgångspunkter. Först beskriver jag kortfattat neomaterialismen, som är den övergripande teoriensatsen. Efter det går jag närmare in på det som utgör min huvudteori nämligen Deleuze och Guattaris filosofi.

4.1 Neomaterialismen

Enligt Haynes (2014, s. 31) har neomaterialismen många olika teoretiska förgreningar under sitt baner men alla har de ett erkännande av materialets agens gemensamt. Agens beskrivs av Lenz Taguchi (2010, s. 134) som kraft eller makt att agera i kunskapsprocesser. Bolt (2013, s. 2) skriver att genom att erkänna materialets agens ifrågasätter neomaterialismen ett antropocentriskt förhållningssätt till världen där människan anses vara världens skapare och där världen ses som en resurs för mänskliga experiment. Detta fokus på materialets betydelse har betecknats som den materialistiska vändningen (Haynes 2014, s. 31).

Neomaterialismen är inget entydigt forskningsperspektiv och kan ta olika riktningar beroende på vilka teoretiker och filosofer det bygger på. Haynes (2014, s. 133-136) beskriver dock ett antal ontologiska aspekter som karakteriserar ett neomaterialistiskt förhållningssätt. Det är processinriktat och ser världen som kreativa tillblivelser där allt börjar i komplexa processer av materialisering. Det är

monistiskt istället för dualistiskt och således finns inga motsättningar mellan till exempel materia och mening, materia och form eller mellan kropp och själ. Komplexa orsakssammanhang framhävs i stället för en enkel och linjär orsak-verkan princip. Det finns ett fokus på immanens i stället för på transcendens. Baserat på Lenz Taguchi (2012, ss. 44-45) förstår jag transcendens som en hierarkisk ontologi; materialet är underordnat människan medan den i sin tur är underordnad universella lagar, sanningar eller en högre makt. Immanens uppfattar jag som en mer jämlik ontologi som bygger på relationella förhållanden i världen där allt är i ömsesidigt beroende.

Utifrån Haynes beskrivning av neomaterialistiska karakteristiker som alla passar in på Deleuze och Guattaris filosofi väljer jag att placera uppsatsen inom ett neomaterialistiskt ramverk.

4.2 Att tänka om, med och utifrån Deleuze och Guattari

We are not in the world, we become with the world; we become by contemplating it. Everything is vision, becoming. We become universes. (Deleuze & Guattari 1994, s. 169)

Filosofen Gilles Deleuze (1925-1995) och filosofen och psykoanalytiker Felix Guattari (1930-1992) skrev både böcker tillsammans och på var sitt håll. Ovanstående citat säger en del om deras gemensamma filosofi, som är en immanensfilosofi av tillblivelser, av skillnader, av rörelse och mest av allt av relationer. Det är en filosofi utan hierarkier och där par inte är varandras motsatser utan varandras förutsättning. Saker och ting bestäms inte i motsats till varandra utan i relation till varandra. Enligt min förståelse finns det inget som är statiskt; även det till synes statiska blir dynamiskt, liksom det dynamiska blir statiskt. Allting är i en konstant rörelse och tillstånd av tillblivelse och ständigt i relation till annat. Rörelsen sker inte från en punkt till en annan utan igenom punkterna och det som är det väsentliga är det som sker däremellan (Deleuze & Guattari 1987, s. 53-54).

Det som sker däremellan kan kopplas till estetikbegreppet. Utifrån ett neomaterialistiskt perspektiv skriver Bolt (2013, s. 6) att en materialistisk estetik inte placerar estetiken i ett mänskligt subjekt, utan estetiken placeras i relationen emellan; emellan det mänskliga och det icke-mänskliga, det materiella och det icke-materiella, det sociala och det fysiska. Utställningen, som är del av min empiri upplever jag utifrån denna definition som starkt estetisk. Konstnären skapar ständigt förutsättningen för nya relationer att uppstå mellan sina material, mellan materialet och språket samt mellan materialet och rummet.

Efter denna korta estetiska flyktlinje tillbaka till mina teoretiska vägvisare och deras relationella och därmed, enligt ovanstående definitioner, även estetiska filosofi.

För att kunna arbeta med Deleuze och Guattari på mikronivå, som jag anser jag har gjort, måste man enligt min åsikt släppa att det finns ett rätt sätt att förstå deras filosofi på och istället tänka på att filosofisk verksamhet enligt Deleuze handlar om ett utbyte av röster, ”röster som tar över varandra, väver in sig i varandra på så sätt att det till slut är svårt att avgöra vilken som tillhör vem, eller om det ens finns någon ”egen” röst längre” (Spindler 2013, s. 13). Jag förstår det som att mina egna frågor, problem och tankar infiltreras av Deleuze och Guattaris filosofi samtidigt som de väver sig in i deras filosofi och ändrar den; och att det är tillåtet. Det som inträffar där med alla inblandade utgör en speciell form av blivande som är det filosofiska (Spindler 2013, s. 14).

Hur blir det då när man skriver om, med och utifrån Deleuze och Guattari? Viktiga frågor att ställa sig är enligt Spindler (2013, s. 14) hur ett tänkande blir till och vilka röster som ljuder i det, eftersom detta är frågor som Deleuze har ägnat sig åt i större delen av sitt verk. Hur blir då ett tänkande till?

4.2.1 Tänkande och experimenterande

Something in the world forces us to think. This something is an object not of recognition but of a fundamental *encounter*. (Deleuze 1994, s. 139)

Tänkande sker enligt Deleuze med våld, i mötet med en kraft som kommer utifrån, som vi inte känner igen och som tvingar oss att tänka (Deleuze 1994, s. 139). Spindler (2013, s. 30) skriver att ”för att inte lamslås i mötet måste vi konfrontera denna kraft med våra egna krafter”. Det är detta som enligt min åsikt kan förstås som tänkande. Den deleuzianska (och guattariska) världen kännetecknas av samexistensen mellan kaos och ordning. Tänkande handlar inte om att förstå en underliggande struktur eller om att upptäcka en inneboende ordning utan om att ständigt utöva motstånd gentemot kaotiserande krafter (Spindler 2013, s. 69). Förhållandet mellan ordning och kaos skulle, enligt min åsikt, kunna jämföras med förhållandet mellan kunskap och okunskap. Enligt Deleuze (i Spindler 2013, s. 32) sker ett tänkande bara på vetandets yttersta spets, på denna extrema punkt som skiljer kunskap från okunskap, och där de båda uppgår i varandra. Tänkande sker på immanensplanet (Spindler 2013, s. 44) som av Olsson (2014, s. 65) beskrivs som ”mot vilket det tänkande som skapar sig självt tänker”.

Tänkande startar alltså i möte med en utomstående kraft, men vad innebär det att tänka? I *What is philosophy* skriver Deleuze och Guattari:

To think is to experiment, but experimentation is always that which is in the process of coming about – the new, remarkable, and interesting that replace the appearance of truth and are more demanding than it is. What is in the process of coming about is no more what ends than what begins. (Deleuze & Guattari 1994, s. 111)

Tänkande innebär ett experimenterande som skapar tillblivelser som hela tiden befinner sig emellan utan att vara medelpunkten. Ett experimenterande sker där det man vet blandas med det man inte vet, men hur kan vi förstå detta? I relation till min studie förstår jag ett barns vetande som en del av det barnets historia. Deleuze och Guattari (1994, s. 111) skriver att ett experimenterande utan historia skulle förbli obestämt och förbehållslöst.

History is not experimentation, it is only the set of almost negative conditions that make possible the experimentation of something that escapes history. Without history experimentation would remain indeterminate and unconditioned, but experimentation is not historical. It is philosophical. (Deleuze & Guattari 1994, s. 111)

Jag förstår det som att historia, det man vet, behövs för att med hjälp av ett experimenterande komma åt samt gå igenom det man inte vet, som då ändras i det man vet. Denna process är ständigt pågående och gör att saker och ting hela tiden är i tillblivelse. Det är även en process av samtidighet vilket gör att veta och icke-veta flätas in i varandra.

4.2.2 Tänkande-experimenterande-analyserande

Att arbeta utifrån en deleuze-guattarisk filosofi innebär alltså att experimentera, för utan experiment finns inget skapande (Deleuze & Guattari 1994, s. 127). Jag har valt fem begrepp att experimentera med. Dessa begrepp är mina analysverktyg och beskriv nedan. Deleuze och Guattari betonar ett experimenterande med hur begrepp fungerar och vad de gör möjligt att tänka, istället för att fråga sig

vad begrepp betyder (Hermansson 2013, s. 38). I relation till min studie innebär det en möjlighet att utforska vad som blir till i mötet mellan min empiri och Deleuze och Guattaris begrepp. Många av de nedanstående begreppen liknar varandra, men fokus ligger på andra aspekter.

Rhizom

Rhizom som begrepp har sitt ursprung i biologin, där ett rhizom är ett rotsystem med knölar och lökar, sammanbundna med varandra genom förgreningar och förlängningar (Wehner-Godée, 2011, s. 31). I utbildningssammanhang används begreppet rhizomatiskt tänkande som ett alternativ till linjära kunskaps- och läroprocesser som är framåtgående med en tydlig början, tydliga, förutbestämda mål och fasta sanningar (Lenz Taguchi 2012, s. 132). Rhizom beskrivs av Deleuze och Guattari som något annat än ett arboretiskt system, som till exempel ett träd utgör. Ett rhizom, där fokus alltså ligger på struktur, beskrivs av Deleuze och Guattari (1987, s. 12) som en karta (map), som just i sin egenskap av karta är helt inriktad på experimenterande i kontakt med det verkliga, *the real*, och har ingen fast struktur. En rhizomatisk struktur är flexibel, men har även mer organiserade element:

Every rhizome contains lines of segmentarity according to which it is stratified, territorialized, organized, signified, attributed, etc., as well as lines of deterritorialization down which it constantly flees. There is a rupture in the rhizome whenever segmentary lines explode into a line of flight, but the line of flight is part of the rhizome. These lines always tie back to one another. (Deleuze & Guattari 1987, s. 8)

Flyktlinje

Ett rhizom karakteriseras enligt ovanstående citat av tre olika linjer; segmenterade, deterritorialiserande och flyktlinjer. Det är flyktlinjerna som bryter sig loss för skapandet av något nytt (Olsson 2014, s. 72). För att inte flyktlinjerna ska förvandlas till en källa till destruktivitet är det dock viktigt att de förbinds med andra flyktlinjer (Olsson 2014, s. 198).

Nomadism

Den som både skapar och vandrar i, på och igenom rhizomen är nomaden. Nomadism relaterar i vardagligt språkbruk till resande, men att vara nomadisk enligt Deleuze och Guattaris filosofi innebär inte per definition ett fysiskt resande. Braidotti (1994, s. 5) skriver: "It is the subversion of set conventions that defines the nomadic state, not the literal act of travelling." Där rhizomet fokuserar på struktur, fokuserar nomadismen på tänkandet. Jag upplever Deleuze och Guattaris bild av nomaden som ett ständigt förflyttande igenom olika positioner där det nomadiska tänkandet föregår positionerna och sker enligt en rhizomatisk struktur. Nomaden befinner sig alltså ständigt emellan, precis som den neomaterialistiska estetiken.

Hermansson (2013, s. 42) skriver att nomader definierar och omdefinierar sina gränser, eller territorium, beroende på tid och rum. I Deleuze och Guattaris filosofi finns två sorters rum: 'striated space' eller räfflade rum och 'smooth space' eller släta rum. Staten, Deleuze och Guattaris filosofi är mycket politisk, konstituerar ett räfflat rum, som är ordnat i segment och som organiseras i ett förlopp från punkt till punkt. Nomaden skapar ett rum som är slätt, där punkter uppstår som en effekt av rörelse och där segment avkodas (Wallenstein 1998, s. 187). Deleuze och Guattari ser havet och öknen som exempel på släta rum, medan staden utgör ett räfflat rum. Det handlar dock, som med allt annat inom Deleuze och Guattaris filosofi, inte om ett antingen eller, utan om ett både och.

Assemblage

Territoriet som nomaden via rhizomatiska strukturer skapar, beskriver Message (2010, s. 281) som en assemblage. Assemblage, som enligt Zdebik (2012, s. 25) är den minsta delen i Deleuze och Guattaris filosofi, är ett komplicerat begrepp, men jag ser det enkelt som ett relationellt fält, en term som jag har lånat av Dahlberg (2005) och där alltså relationerna står i fokus. Relationerna i en assemblage är inte hierarkiska och det finns inte heller ett centrum som allt kretsar kring. Vilka relationer som uppstår och vilka assemblager som formas, bestäms av affekt d v s av krafter mellan olika kroppar.

Kroppsbegreppet förklarar jag i nästa stycke. En assemblage "changes in nature as it expands it's connections" (Deleuze och Guattari 1987, s. 8). Detta innebär att det finns element av rörelse förbundna med assemblager. Dessa rörelser kan kopplas till materialitet. Deleuze och Guattari (1987, s. 407) skriver om "matter-movement", "matter energy" och "matter flow"; "this matter in variation that enters assemblages and leaves them."

Assemblage som ord, är en engelsk översättning av det som i Deleuze och Guattaris franska originaltexter kallas för 'agencement'.¹ Hermansson (2013, s. 39) poängterar att agencement dock har en bredare betydelse än vad den engelska översättningen har fått. Det franska begreppet agencement har samma ursprung som agency det vill säga agens, vilket innebär en förmåga att handla. Det som får en assemblage, båda små som stora, att handla är affekten.

Affekt

Affektbegreppet härstammar ursprungligen från filosofen Spinoza och kan ses som kraften som får en kropp att handla i mötet med andra kroppar. I mötet kan kroppar antingen gå samman och skapa en större potential, för var och en och samtidigt tillsammans, eller så kan en kropp ta överhanden och bryta ned en annan (Olsson & Åberg, 2010, s. 160-165). En kropp i deleuzeguattarisk mening är inte bara den mänskliga kroppen eller djurkroppen. Det är även till exempel en social kropp eller kollektiv, ett språkligt corpus, ett politiskt parti eller till och med en idé. En kropp, biologisk, fysisk, social eller mental, är en helhet sammansatt av delar som står i relation till varandra, vilket gör varje kropp för sig till en assemblage (Baugh 2010, ss. 35-36). Varje enskild kropp står dock i en konkret, alltid föränderlig och pågående relation till andra kroppar och både skapar och ingår således i större assemblager. Varje kropp i en assemblage har agens var och en för sig men även alla tillsammans. Det är när alla inblandade agenter agerar tillsammans som en miljö skapas (Bennet 2005, s. 461).

Ett försök till en lite mer jordnära förklaring inspirerad av Olsson och Åberg (2010): Jag förstår en vattenmolekyl som en assemblage bestående av två väteatomer och en syreatom; H₂O. Många vattenmolekyler i relation till varandra kan bilda en sjö som även den utgör en assemblage; H₂O-H₂O- H₂O- H₂O-ect. När jag som kropp, och tillika assemblage, hoppar i sjön utvidgar sig assemblagen; vatten-jag. Min kropp möter andra kroppar, nämligen vattenmolekyler och i detta möte uppstår krafter som Deleuze och Guattari kallar för affekt. Vattnet och jag kan samarbeta så att jag flyter eller så kan vattnet ta överhanden och göra att jag sjunker. Känslorna som uppstår i mötet som till exempel lugn när jag flyter eller panik när jag sjunker är en effekt av affekten.

¹ I svenska texter har begreppet bland annat översatts med sammansättning (Spindler 2013; Wallenstein 1998), anhopning (Olsson 2014) och ansamling (Unga 2013). Jag väljer att behålla den engelska benämningen delvis för att jag tycker det är tydligare i sammanhanget.

5. Metod

I detta avsnitt beskriver jag mitt metodval och urval av undersökningspersoner och material. Jag beskriver även hur jag har genomfört min studie, hur jag har bearbetat och analyserat mina data samt vilka forskningsetiska övervägande jag har gjort. Som avslutning går jag in på studiens kvalitet.

5.1 Val av metod

Utifrån ett intresse för Deleuze och Guattaris filosofi valde jag i ett tidigt stadium att utgå från deras filosofi som teori och forskningsmetod. Vad skulle bli till om mina tankar mötte deras? Vad skulle bli till i mötet mellan deras filosofi och mitt empiriska material? Vad skulle bli till i mötet mellan mina tankar, deras filosofi och mitt empiriska material? Uppsatsen är i den bemärkelsen både kvalitativ forskning utifrån en forskningsfråga och samtidigt även teoriprovande i det avseendet att den testar möjligheterna Deleuze och Guattaris filosofi erbjuder för att förstå en förskoledidaktisk praktik både på detaljnivå och på en mer övergripande nivå.

Barajas, Forsberg och Wengström (2013, s. 53) skriver om en kvalitativ forskningsansats att forskaren kan börja datainsamling och analys samtidigt. Frågeställningen växer och utvecklas i och med att ett oväntat fynd eller mönster upptäcks och till exempel nya intervjupersoner som kan tänkas ha kunskap om den nya upptäckten inkluderas i studien. Detta tillvägagångssätt kan upprepas tills en så kallad teoretisk mättnad uppstår (Hartman 2001 i Barajas *et al.* 2013, s. 53). I min studie är upptäckten av rummets betydelse ett exempel på detta, där jag har behövt komplettera med forskningslitteratur för att förstå. Upptäckter gjorda i empirin har dock även inneburit ett behov av en omläsning av teorin.

Först brottades jag med teorin... och brottades och brottades. När jag kände att jag hade något grepp om teorin och började analysera min empiri... då brottades jag med teorin, igen. Jag undrade om jag hade valt fel teori, eftersom den inte verkade lämpad för analyser på detaljnivå. Jag fortsatte dock kämpa och kände mig glad och stärkt i min kamp när jag läste en utsaga av Hillevi Lenz Taguchi om utmaningen som ett metodologiskt bruk av Deleuze och Guattari innebär:

The difficult theories of Deleuze are now becoming the easy part, whereas the handicraft and inventive creative process of doing analysis becomes what is difficult. (Lenz Taguchi i Mazzei och McCoy 2010, s. 505)

Teori och analyspraktik har flätats ihop och har på sätt och vis blivit ett och samma. Jag har behövt min praktik, det vill säga min empiri, för att förstå teorin, samtidigt som teorin har fördjupat min förståelse av och för praktiken. Om Deleuze och Guattaris filosofi används metodologiskt upphävs alltså dualismen mellan teori och praktik, något som flera författare har pekat på (Coleman & Ringrose 2013; Lenz Taguchi 2012; Mazzei & McCoy 2010; Olsson 2014), men som jag verkligen har upplevt. Jag hade troligen inte nått de resultat jag har gjort om Deleuze och Guattaris begrepp hade förblivit abstrakta.

Deleuze och Guattari som teori-analysmetod har kombinerats med etnografi eftersom undersökningen bottenar i en kortare etnografisk fältstudie i form av deltagande observationer. Etnologins huvudmål är att genom empiriska studier nå kunskap om kultur. Kulturbegreppet är komplicerat men kan definieras som normer, värden, erfarenheter, färdigheter och de vävar av innebörder som människan spinner för

att ge mening och begriplighet åt verkligheten (Öhlander 1999/2011, s. 15-17). Forskaren försöker genom fältarbete både komma nära det som skall studeras genom att befinna sig i den undersökta miljön under längre eller kortare perioder och skapa distans (Pripp 1999/2011, s. 71). Analys sker samtidigt som material samlas in.

5.2 Urval och avgränsningar

Nedan beskriver jag de val och avgränsningar jag har gjort gällande litteratur, bilder, undersökningsmaterial och undersökningspersonerna.

5.2.1 Val av litteratur och bilder

Med tanke på att antalet böcker och artiklar som använder sig av Deleuze och Guattari är stort vill jag ge lite uppmärksamhet åt mitt litteraturval. Utgångspunkten i uppsatsen var att utgå från Deleuze och Guattaris översatta originaltexter, men en djupdykning i deras omfångsrika oeuvre kändes inom ramen för undersökningens tidsbegränsning inte genomförbar. Istället har jag i möjligaste mån utgått från författare som har använt Deleuze & Guattaris originaltexter, men i slutändan har det som jag uppfattade som relevant för min studie fått styra.

I uppsatsen finns även ett antal bilder. Jag är medveten om att bilder, precis som text, kan tolkas på olika sätt. Eftersom en viktig del i empirin utgörs av en konstutställning och av barns konstbygge, anser jag dock att bilderna är berättigade. De kan ses som visuella citat som förtydligar texten.

5.2.2 Beskrivning av undersökningsmaterial och undersökningspersoner

Undersökningsmaterialet till studien samlades in under en tidsperiod på två veckor och omfattar händelser relaterat till en förskolas utflykt till en konsthall. Jag har tittat på utflyktens olika delar, det vill säga på förskolan innan besöket, vägen till konsthallen för besök 1, visningen på konsthallen, vägen tillbaka till förskolan, på förskolan efter besöket, på förskolan mellan de två besöken (två tillfällen), vägen till konsthallen för besök 2, ateljéverksamhet på konsthallen, vägen tillbaka till förskolan samt på förskolan efter besöket. Tonvikten i studien ligger på visningen av utställningen och skapandet i ateljén, vilka beskrivs nedan. I relation till min valda teori har alla utflyktens delar dock betydelse.

Utställning

Uppsatsen handlar om en specifik förskolas möte med en specifik utställnings innehåll och plats. Utställningen valdes med tanke på konstnärens, Anu Tuominen, användning av bruksmaterial hittade på loppmarknader som sätts ihop till nya konstellationer. Några exempel på material som finns på utställningen är virkade grytlappar, spelpjäser, använda sudd, använda kriter, stickor, garn, använda strumpor, använda fingervantar, plastglas, färgburkar, en sten från norra ishavet och en cykel.

Utställningen, som upptar 3 rum (se bilaga 4), består av 58 verk, men på verkslistan finns bara 31 nummer. Vissa verk är individuellt numrerade på verkslistan, medan andra är grupperade under ett nummer. Min tolkning av detta är att de grupperade numrerade verken är placerade på eller runt en gemensam sockel (t ex ett bord), vilket gör att dessa verk skulle kunna upplevas som en gemensam installation.

Utifrån mitt teoretiska perspektiv anser jag att konstnärens förhållningssätt både till materialet som utgör konstverken och till ”färdiga” konstverk är intressant. Hennes installation med runda virkade

grytlappar ser till exempel olika ut beroende på platsen hon ställer ut på. I utställningen barnen besökte inspirerades konstnären av solrosfälten som finns i kommunen (bild 2). En jämförelse med bilder av tidigare utställningar (Tuominen 2014) visar enligt min åsikt att det alltid verkar finnas ett utrymme för förändring; små skillnader i antingen presentation, sammansättningen av delarna inom ett verk eller av kombinationer av verk som på så sätt skapar installationer med olika inbördes relationer. Även om vissa verk är fasta till formen kan placeringen i olika konstellationer skapa skillnader.



2.

Bild 2 Äkta färgcirklar med solrosor. Installation av grytlappar. Eftersom solrosorna vänder sig mot ljuset fick de sitta närmast fönstret, berättar kulturpedagogen Emma.

Visning (1 timme)

I utställningen deltog barn och pedagoger i en visning av kulturpedagogen² Emma. Barnen delades in i två grupper som fick var sin visning på två på varandra följande dagar. I visningen tittade barngruppen på 14 respektive 15 konstverk. På slutet av visningen fick barnen i uppgift att samla material att ta med till ateljétillfället.

Deltagare visning 1: kulturpedagogen Emma, åtta barn (5 pojkar, 3 flickor), två förskolepedagoger.

Deltagare visning 2: kulturpedagogen Emma, sju barn (5 flickor, 2 pojkar), två förskolepedagoger.

Ateljé (1,5 timme, en vecka efter visningstillfället)

Grupp 1: kulturpedagogen Emma, sex barn (2 pojkar, 4 flickor varav 2 barn deltog i visning 2), två förskolepedagoger.

Material från konsthallen: pappkartong i olika storlekar, saxar i olika utformningar, trälim, limpistol, knappar i olika färger, vita plastkorkar, tjocka sugrör (klippta), gardinklämmor, plastgem, hårsnoddar, rosa äggkartong, ljusbehållare.

Material medtaget från förskolan: löv, oskalade hasselnötter, tygremsor, frigolit, fjädrar i olika färger, upphittade pappersfjärilar, pappmuggar, nålskydd i plast.

Grupp2: kulturpedagogen Emma, sju barn (3 pojkar, 4 flickor varav 3 barn deltog i visning 1), två förskolepedagoger.

Material från konsthallen: pappkartong i olika storlekar, saxar i olika utformningar, trälim, knappar i olika färger, vita plastkorkar, tjocka sugrör (klippta), gardinklämmor, plastgem, hårsnoddar, rosa äggkartong.

² Benämningen kulturpedagog är den som konsthallen själv använder.

Material medtaget från förskolan: (kvar från grupp 1) oskalade hasselnötter, tygremsor, frigolit, fjädrar i olika färger, upphittade pappersfjärilar, pappmuggar, (medtaget av grupp 2) kastanjer (skal + kärna), plastmugg, gulblåa pappersremsor, nålskydd i plast, frigolit.

Undersökningspersoner

Undersökningen gjordes på en förskola och en konsthall i Stockholmsområdet. Förskolan valdes med anledning av att just denna förskola besökte konsthallen två gånger. Utifrån min tidigare roll som museipedagog på annat håll, tyckte jag att detta arbetssätt var intressant.

I undersökningen deltog femton 5-åringar varav åtta flickor och sju pojkar. Valet av åldern kom sig av kommunens policy att låta 5-åringarna besöka konsthallen. Barnen besökte konsthallen i två grupper, där varje grupp gjorde två besök. Sammanställningen av gruppen mellan besök 1 och besök 2 skiftade dock, vilket innebar att barnen som hade visning i grupp 1 inte nödvändigtvis besökte konsthallen med grupp 1 vid ateljé-tillfället. Av de barn som besökte konsthallen följde alla med på en visning och med undantag av ett barn skapade alla i ateljén.

Det deltog även två förskolepedagoger, en kulturpedagog och en konstnär, närvarande genom konstverken.

5.3 Insamlingsteknik och genomförande

Insamlingstekniken har varit en kombination av deltagande observationer, bilder, ljudinspelningar, samtal med barn och pedagoger i förbigående och video med kameran riktad mot konstverken eller barns konstbyggande.³ Största delen av materialet består av ljudinspelningar, vilket gör det till min huvudinsamlingsmetod.

Genomförande

Utställningsperioden för utställningen som jag ville studera låg utanför tidsperioden jag hade till förfogande för att skriva mitt självständiga arbete. Jag var således tvungen att göra min empiri innan dess och valde att göra den så bred som möjligt för att öka chanserna att få relevant material. Nackdelen med detta arbetssätt är att materialet är mycket omfångsrikt och att bara en bråkdel av intressanta händelser kan analyseras i uppsatsen.

När det gäller ljudinspelningar har jag haft en diktafon runt halsen som i stort sett spelade in hela tiden. På detta sätt hade jag händerna fria för att ta bilder eller föra anteckningar. Jag valde att börja en ny inspelning varje gång det kändes lämpligt, så att inspelningssekvenserna inte skulle bli för långa. Detta dels för att göra materialet enklare att hantera och dels för att jag på så sätt inte skulle förlora allt mitt material om jag råkade komma åt raderingsknappen.

Under processen har jag upplevt fyra nackdelar med ljudinspelning som huvudmetod. För det första är det svårt att känna igen barnen, eftersom jag var ovan vid deras röster. För det andra ligger fokus på det som sägs vilket innebär att tysta barn inte syns i materialet, vilket även är ett etiskt problem. Den tredje nackdelen är omgivningsljud vid inspelning utomhus. På väg till och från konsthallen var det mycket trafik- eller byggljud som gjorde att det var omöjligt att höra vad som sades. En fjärde nackdel med ljudinspelning, och en så viktig sådan att jag valde att komplettera med videoinspelning, var att det var svårt att veta vad ord som detta, där, det här, detta är, refererade till.

³ Det är kulturpedagogen som använder ordet konstbygge för barnens eget skapande.

5.4 Databearbetning och analysmetod

Mängden empiri har gjort det nödvändigt att begränsa vilket material som skulle transkriberas. Jag har lyssnat, tittat och tagit fasta på de delar där affekt mellan mig själv som forskare och materialet uppstod. Dessa delar har sedan transkriberats. Tydliga betoningar och pauser har hamnat i transkriberingarna, men i övrigt har jag inte tagit hänsyn till betoningar i språket.

Jag har använt mig av tankekartor för att få klarhet i mitt material och hitta mönster. Ett ”genombrott” i analyserandet var mötet mellan en empirisk händelse kring utställningsbroschyren och Hacketts (2014) artikel *Zigging and zooming all over the place: Young children’s meaning making and movement in the museum*. som gjorde att jag fick upp ögonen för just rörelse/nomadologin som analysverktyg och därmed kopplade rum till min forskningsassemblage, ett begrepp som jag har lånat av Sandvik (2010, s. 31). Inspiration till hur jag kunde använda mina analysbegrepp och genomföra analyserna rent praktiskt, det vill säga att koppla teori till data, har jag hittat i Lenz Taguchi (2012), MacRae (2011) och Olsson (2014). Sättet att i skriven text återge en assemblages olika delar med hjälp av bindestreck har jag lånat från Clark (2012) och MacRae (2011). Sandvik (2010) har gett mig bekräftelsen att det är tillåtet att använda sig av till synes oviktiga kopplingar i sin analys.

Av mina analysverktyg har jag använt begreppen assemblage, affekt och flyktlinje främst när jag har zoomat in på assemblager som innefattar barn-konstverk-konstbygge, medan rhizom och nomadologi har varit dominerande när jag har zoomat ut för att få överblick och syn på assemblager som omfattar rum-rörelse-barn-konstverk-konstbygge-experimenterande.

Kaninen, som beskrivs närmare under avsnittet resultat och analys, har varit en viktig del i analyserna. Kanin-assemblagen började som någon form av röd tråd, men ju fler assemblager som skapades och knöts ihop genom affekt och flyktlinjer och ju mer kaninen vandrade som en nomad genom sitt ständigt förändrande territorium, ju mer förändrades kaninens spår i en karta. Jag som forskare är onekligen en del av denna karta; jag har både kartlagt kaninen samtidigt som jag har format kaninens karta. Jag har skapat kaninen precis som kaninen har skapat mig.

5.5 Forskningsetiska överväganden

Etik i ett deleuze-guattariskt perspektiv är inte entydig utan lokalt producerad och i ständig rörelse (Hermansson 2013, s. 54) Detta innebär att jag inte kan bestämma min etik en gång för alla, utan behöver tänka etik genom hela forskningsprocessen. En viktig referens har varit artikel 23 i Helsingforsdeklarationen 2008 citerat i Vetenskapsrådets (2011, s. 68) skrift om god forskningssed.

Every precaution must be taken to protect the privacy of the research subjects and the confidentiality of their personal information and to minimize the impact of the study on their physical, mental and social integrity. (Vetenskapsrådet 2011, s. 68)

Det första etiska (och samtidigt praktiska) beslutet var att bestämma mig för ljudinspelning och bilder som insamlingsmetod. Tiden för att få samtycke av alla inblandade var knapp och jag trodde att det skulle vara enklare att få tillstånd när det tydligt framgick att materialet inte skulle innehålla barnens ansikten. Under själva empiriinsamlingen bestämde jag mig dock att även inkludera videinspelning med min kamera. Detta för att få med kroppsspråk, i form av händer, i relation till det som sägs. Till exempel ett pekande på ett föremål kombinerat med en utsaga som ”detta är”. För att etiskt kunna försvara det i relation till de samtycken jag har fått, riktade jag kameran enbart på konstverk, under visningen, eller på barnens konstbyggen, i ateljén. På så sätt skulle det inte skilja sig väsentligt från en ljudinspelning eller en bild där bara händer syns. Att kunna beskriva händelserna mer rättvist gentemot

undersökningspersonerna använde jag också som ett etiskt argument för videoinspelning med ovannämnda restriktioner.

När det gäller samtycke pratade jag först med kulturpedagogen på konsthallen om projektet. Sedan informerade jag förskolepedagogen som var konsthallens kontaktperson. Vi kom överens att hon skulle informera de övriga pedagogerna, föräldrarna och förskolechefen, genom att dela ut mina informationsbrev. Eftersom föräldrarna hade olika kunskap i det svenska språket skrev jag två olika informationsbrev; ett med utgångspunkt i mallen som barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen erbjöd (bilaga 1) och ett på enklare svenska där jag inkluderade pictogram av mina insamlingsmetoder (bilaga 2). Jag informerade om vad jag skulle göra, om varför just med deras barn och om hur jag skulle göra det. Jag var tydlig med att informera om att barnen skulle bli avidentifierade och om att deltagandet var frivilligt; de kunde när som helst dra sig ur. Jag berättade om att uppsatsen skulle bli digitalt tillgänglig och om att insamlingsmaterialet skulle förstöras när uppsatsen var godkänd. Jag informerade även om att om barnet inte skulle vilja medverka, men föräldrarna hade gett sitt samtycke, då skulle barnets önskan respekteras.

Barnen informerade jag genom att berätta om att jag skulle skriva en bok för min skola och att jag därför gärna skulle vilja följa med på deras besök till konsthallen. Deras medverkan i boken var dock hemlig och därför kunde de hitta på hemliga namn. Jag informerade barnen om mina insamlingsmetoder genom att visa dem min kamera och min diktafon. Vi spelade in något och lyssnade på det. Det som jag tycker är etiskt svårt är att så mycket av det som barnen har bidragit med av utrymmesmässiga skäl inte har fått plats i uppsatsen, bara några barns bidrag syns i studien. Fast jag har valt några sekvenser anser jag dock att alla barns bidrag är viktiga i helheten och därför tackar jag alla i förordet, dock utan att specifikt nämna varje barn.

Som forskare är man alltid en del av det man undersöker; man utforskar det som man samtidigt påverkar genom sin närvaro och sina val. Man har en sorts maktposition i relation till dem som utforskas. Fast alla barn hade gett sitt samtycke var jag noga med att lyssna på deras kroppsspråk. När ett barn drog sig undan kameran, berättade jag att jag inte hade kameran riktad på barnet och oftast räckte det, annars slutade jag filma. När det gällde bilder av barnens alster brukade jag oftast komma ihåg att fråga om jag fick ta en bild. Det har även förekommit att barnen bad mig att ta en bild, då har jag alltid gjort det även om det då inte egentligen behövdes för studien.

5.6 Studiens kvalitet

Uppsatsen kan ses som en kvalitativ forskningsstudie, vilket gör dess resultat svårare att generalisera (Barajas *et al* 2013, s. 60). Uppsatsen har dessutom en filosofisk bas som ser världen som relationella fält i rörelse. Enligt min åsikt innebär detta att om en annan forskare skulle genomföra undersökningen på ett likadant sätt utifrån samma teori skulle resultaten ändå vara annorlunda. Varje forskare ingår nämligen i likadana assembler, men även i olika. Det är dessa olika assembler som innebär problem för studiens reliabilitet, eftersom de medför att andra relationer skapas och därmed troligen andra resultat och slutsatser.

Att använda Deleuze och Guattaris begrepp som analysmetod har varit en utmaning och insikten att en metodologisk användning av filosofernas begrepp verkligen innebär ett överskridande av gränsen mellan teori och praktik/metod har tagits emot med skräckblandad förtjusning. Ofta under arbetets gång har jag undrat över studiens vetenskaplighet. Hela forskningsprocessen har skett rhizomatiskt och mitt tänkande har i stort sett hela tiden varit nomadiskt och vandrat till synes planlöst hit och dit.

Det fanns inte ordning någonstans och det är väl det vetenskap ÄR; ordning och struktur? Ett användande av Deleuze och Guattaris filosofi innebär dock att vetenskap inte är, det blir, om och om igen, precis som allt annat i världen. Det är vetenskap anpassad till en värld i ständig förändring (Coleman & Ringrose 2013:1).

6. Följa kaninen - Resultat och analys

“Perhaps art begins with the animal, at least with the animal that carves out a territory and constructs a house (both are correlative, or even one and the same, in what is called a habitat).” (Deleuze & Guattari 1994, s. 183)

Deleuze och Guattari relaterar ofta till biologin i sina texter. Ovanstående citat handlar om funktionen av de estetiska element som ingår i djurens skapande av till exempel ett bo, en parningsdans eller territoriesång. Enligt Deleuze och Guattari är det dessa estetiska, affektiva element som möjliggör andra funktioner som till exempel fortplantning. Fåglar dansar i denna mening inte för att de ska fortplanta sig, de fortplantar sig för att de dansar.

I detta avsnitt presenterar jag mina resultat och redogör för min analys. Jag beskriver en möjlig väv av förbindelser och relationer som jag har lagt märke till i det empiriska materialet. För att komma åt komplexiteten i vad jag har valt att kalla för ”följa kaninen” har jag försökt att ”vika ut” händelsens olika delar så att det går att beskriva och analysera händelsen i ett mer eller mindre linjärt händelseförlopp.

Jag varvar mellan beskrivning och analys för att göra det enklare att följa mina tankegångar. Händelserna beskrivs kronologiskt när det gäller de olika rum de sker i. Detta innebär att jag först beskriver och analyserar konsthallsbesökets visningsdel, sedan beskriver och analyserar jag två händelser på förskolan som sker i olika rum. Sist beskriver och analyserar jag konsthallsbesökets skapande del.

6.1 Plats: I konsthallen – visning

Deltagande personer: sju barn (i excerpten Viktoria, Brigita och Lisa), två förskolepedagoger och kulturpedagogen Emma

Rum: sal 2 (se karta bilaga 3)

Konstverk: *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla apelsiner och morötter*

Material: träbord med två halvtutdragna lådor med gröna fronter, färgsorterade stickor på rad, sammanhållna med vitt garn, vitt garnnystan (*att göra en randig halsduk*), fem garnnystan i två olika orangea nyanser som transformeras till fem stickade morötter (*att behålla apelsiner och morötter*).



3.



4.

Bild 3 *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla apelsiner och morötter*. Bordet verkar fungera som sockel för två verk, men gör även att dessa kan upplevas som en enda installation. Kaninhuvudet är mycket litet sett till installationens helhet.

Bild 4 Detalj av installationen *Att fixa en randig halsduk*. Skuggan av ett barns pekfinger pekar på den lilla kaninen.

På ett gammalt bord ligger stickor i olika färger på rad. I bordets lådor ligger virkade morötter och orangea garnnystan (bild 3). Installationen består av två konstverk; *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla apelsiner och morötter*. Den andra gruppen barn besöker utställningen. De har redan tittat på tre konstverk och nu är det dags för det fjärde.

Barnen har knappt ställt sig runt bordet, med händerna bakom ryggen på kulturpedagogens begäran, när Viktoria säger. "En Kanin!" Hon pekar på en liten ljusrosa kaninhuvud som sitter på en stickas spets (bild 4). Nästan samtidigt som Viktoria säger en kanin, ropar Brigita: "Kanin och morot". Kulturpedagogen Emma svarar: "Ja, kaniner kan äta morötterna. Det är som en berättelse." Hon pekar också på ett människohuvud som sitter på en stickas vassa kant och säger, "både människor och kaniner kan äta morötter". Hon för in samtalet på stickorna. "I handen", säger Brigita. "Nej, inte sticka så. Tänker du sticka AJ, för de är ju lite vassa så de kan ju sticka. Stickor. Det är ett roligt ord, man sticker sig på en sticka", säger Emma. Medan Emma och barnen pratar om stickornas färg och hur konstnären har gjort frågar Lisa: "Vem har gjort de där morötterna?" Emma svarar att hon ska berätta alldeles strax. Hon tar upp kaninspåret genom att hänvisa till Brigitas kommentar om att kaniner äter morötter. Hon säger att det som ligger i lådan dock inte är riktiga morötter utan låtsasmorötter och hon undrar om barnen vet vad de är gjorda av. Det pratas om virkade morötter och garnnyste-apelsiner, ett antal barn vill röra morötterna, men får inte. Mitt under diskussionen frågar Brigita: "när kaninen äter morot?" Emma svarar: "På natten, när konsthallen är stängd då tror jag kaninen hoppar loss (hon gör gnagljud och tugg rörelser) och tuggar lite på morötter. Så på morgonen så kanske man ser att den har tuggat lite" (medan hon berättar, pratar hon tystare och tystare, tills hon viskar). "Okej", viskar Brigita. "Jag tycker det låter som en bra saga, som en bra berättelse", säger kulturpedagogen.

Lite senare säger Brigita: "kaniner, alla vakna på natten, alla äter alla." Kulturpedagogen svarar "alla vaknar, lilla ankan och lilla Pinocchio där och Kalle Anka och..." "Var är Pinocchio", frågar Lisa. Emma svarar och pekar, "där han med långa näsan och där är en till Pinocchio....och där är en liten gris va. Ja, jag tycker om att tänka så. Jag tänker att de smyger iväg och jag tror att vi kan hitta flera saker på utställningen som de kan äta. Jag tror det."

Konstverk: *41 färger med 27 muggar*

På en vit, ganska hög sockel står 27 plastmuggar i olika former. De är staplade i varandra per två eller tre. Vissa muggar är genomskinliga och andra inte och beroende på hur de är staplade i varandra uppstår nya färger. Med 27 muggar har 14 nya färger skapats vilket gör att verket består av totalt 41 färger. Under visning två är det dock bara 38 färger eftersom två muggar står fel. (bild 5)



5.



6.

Bild 5 Konstverket *41 färger med 27 muggar* när kulturpedagogen börjar berätta vid verket. De fyra muggarna till vänster är staplade på fel sätt.

Bild 6 Kulturpedagogen placerar muggarna (till vänster i bilden) som konstnären har placerat dem från början.

Konstverket *41 färger med 27 muggar* kommer visningskronologiskt direkt efter *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla apelsiner och morötter*. Medan kulturpedagogen Emma berättar om konstnärens vana att besöka loppmarknader för att hitta material upptäcker hon att något i verket är annorlunda. ”Och precis nu när jag pratar så ser jag att det är någon som har busat här. Är det den där kaninen? Som har flyttat omkring muggarna?” Barnen skrattar. Emma ställer i ordning verket som den ska vara medan hon säger att hon tycker att det är spännande, men att man inte får göra så, för nu har konstnären bestämt hur det ska vara. Efter att barn, pedagoger och kulturpedagogen tillsammans har räknat de 41 färgerna går de in till ett annat rum.

Rum: Sal 3 (se bilaga 3)

Konstverk: *Regnskur*

I det mycket mörka rummet finns en installation av vantar, strumpor och klädnypor på en lina med en cykel bakom, som heter *Regnskur*. Det pratas ett tag om installationen tills Brigita lägger märke till att Emma har skor, barnen har inga skor på sig. Emma hör till en början inte riktigt vad Brigita säger och svarar ”hoppat i skon?” Brigita undrar om skorna Emma har på sig inte gör ont. Hon svarar att de är mycket bekväma eftersom de är sådana man har när man springer. Brigita kan springa fort, säger hon. Emma tycker att det är en bra idé om barnen hoppar lite. ”Vi måste hoppa som kanin” säger Brigita ”Hoppa som kaniner, som den där kaninen som äter morötter”, svarar Emma. ”Ja”, säger Brigita, ”ska vi prova det”, kontrar Emma. Barnen, pedagogerna och kulturpedagogen hoppar på stället ett tag. ”Vi måste gå runt, vi hoppar runt så...”, säger Brigita och hoppar runt i rummet. ”Du har så bra idéer tycker jag”, säger Emma, ”ska vi prova hoppa runt så vi känner oss färdighoppade?” Nu skrattar både barn, pedagoger och jag och alla hoppar runt i rummet.

Analys – konsthallen-visning

Vad träder fram om vi tittar på de beskrivna sekvenserna med hjälp av de deleuze-guattariska begrepp som jag har beskrivit tidigare? Alla kroppar är alltid i relation till andra kroppar (assemblage), det finns krafter i spel som får dessa kroppar att handla; att affektera eller att bli affekterade, så att flyktlinjer kan uppstå. En kropps potentialitet kan förstöras eller förminsas och relationer kan uppstå eller brytas. Dessa processer sker inte linjärt, utan rhizomatiskt och kan bli komplicerade eftersom assemblage finns både bredvid och inom andra assemblage.

Allt börjar med det lilla ljusrosa kaninhuvudet som ingår både i assemblagen verket *Att fixa en randig halsduk* och, enligt min tolkning, i ett djur- eller färgintresse hos Viktoria som upptäcker kaninen först. Kaninhuvudet skapar affekt och får henne att handla genom att säga ”en kanin.” Brigita ”hakar på” genom att säga ”kanin och morot.” Det är nu det börjar bli komplicerat för kaninhuvudet är redan del av åtminstone tre assemblage; Viktorias, Brigitas och konstverkets. Morötterna, som ingår i assemblagen *Att behålla apelsiner och morötter*, förbinder sig med barnens assemblager och en större assemblage skapas. Kulturpedagogen Emma tar emot de affekterade barnens kommentarer genom att

säga ”ja, kaniner kan äta morötter. Det är som en berättelse.” Genom att göra detta ökar hon inte bara potentialiteten hos kaninhuvudet som kropp och morötterna som kropp utan barnens och sin egen potentialitet. Kaninspåret som, i min tolkning, kan uppfattas som en flyktlinje i själva visningsupplägget, kopplas samman med en berättelse-assemblage och öppnar därmed upp för flera relationer att uppstå.

Emma börjar prata om stickorna och kanin-assemblagen som skapas skulle kunna sluta där. Det verkar dock som om barnen inte är klara med kaninen och morötterna, eftersom Lisa frågar vem som har gjort morötterna. Emma svarar att hon ska berätta alldeles strax, men när samtalet förs in på morötterna handlar det om hur morötterna är gjorda och av vad och Lisa får inte ett tydligt svar på sin fråga. Samtalet och den stora assemblagen med kaninen som en av många aktörer, tar alltså riktning mot materialet som morötterna är gjorda av och breder ut sina förbindelser åt det hållet. I stället för att följa med vägen som kaninen tar, skulle jag vilja stanna upp här och titta närmare på just Lisas fråga vem som har gjort morötterna. Det är lätt hänt att avfärda, vilket jag inte uppfattar kulturpedagogen gör, barnets fråga med slutsatsen att barnet som ställer frågan har missat eller inte förstått att det är Anu Tuominen som har gjort morötterna. Detta framgår dock inte tydligt, som jag ska visa.

Vi tar alltså ett sidospår, eller flyktlinje och kopplar ihop oss med en annan assemblage, nämligen en där materialet garn har skapat affekt. Den tar sin början i konstverket *Äkta färgcirklar med solrosor*, eller snarare i delarna konstverket består av; en stor mängd virkade grytlappar i olika färger (se bild 2). Tidigare under visningen har barnen fått känna på två virkade grytlappar som Emma hade med sig hemifrån och barnen har pratat om att de är mjuka och gjorda av garn. Kulturpedagogen har även berättat att det inte är Anu Tuominen som har gjort dessa grytlappar utan att de är gjorda av många olika personer. Konstnären har samlat ihop dem och gjort ett konstverk av dem. I detta ljus är Lisas fråga vem som har gjort morötterna helt relevant och skulle kunna ses i följande tankerelationer; Lisa har känt igen att morötterna är gjorda av garn, garn användes även i grytlapparna, grytlapparna var gjorda av olika personer, är morötterna också gjorda av olika personer? Olsson (2014, s. 15) skriver att pedagoger i pedagogisk verksamhet ska försöka lista ut vilket problem barnen skapar med sina begär, som skulle kunna tolkas som frågor eller intressen. Jag tolkar det som att Lisa skapar ett problem kring autenticitet och författarskap. Med tanke på att utställningen består av en kombination av bruksföremål som oförändrade sätts ihop till nya konstellationer, som grytlapparna, och av bruksföremål som konstnären har transformerat, som till exempel garnnystan till morötter, är det en väldigt viktig och aktuell fråga.

Garn som material skapar frågor kring autenticitet, men även frågor kring vad som får röras och är således del i assemblagen som jag väljer att kalla för ”att klämma och känna”. Denna assemblage skapar en del problem under visningen när barnen vill känna på saker som de inte får, som till exempel morötterna i *Att behålla apelsiner och morötter* (se bild 3). Morötterna är virkade av garn och barnen fick röra något virkat av garn tidigare, nämligen kulturpedagogens grytlappar. Min åsikt är att just utställningen barnen besöker är extra svår när det gäller för barnen att bedöma vad de får och inte får röra, dels för att det finns verk som de får röra; verket *Vattenfärger* och verket *Färgsystem*, dels för att utställningen består av just bruksföremål. Jag ska förklara detta närmare. De flesta av barnen har troligen aldrig varit på ett museum eller en konsthall och har på så sätt inte skapat en relation till institutionen och dess regler; det ingår inte i deras relationella fält. När det gäller frågan vad som får eller inte får vidröras måste de förlita sig på pedagogerna och på sina egna tidigare erfarenheter.

Det är här materialet och dess placering, enligt min åsikt, har stor betydelse och skapar större affekt hos en del barn än pedagogernas uppmaning att inte röra, som för övrigt mycket väl förstår att det är svårt att låta bli. Utställningen består av bruksföremål som barnen nästan dagligen möter och som då

ingår i assemblager där barn och material producerar något, t ex en lek (figurerna i verket *Spa* eller morötterna i *Att behålla apelsiner och morötter*), ett spel (spelpjäserna i *Färgsystem*) eller en teckning eller målning (pennbollarna i *Blåbär, grönbär, rödbär, gulbär...*, eller kritorna i *Landskapsskiss*). I dessa exempel sammanstrålar barnens och materialets kropp för att få saker att hända eller med andra ord för att öka/minska varandras potentialiteter. I mina ögon är det självklart att en del barn (och vuxna) vill använda sig av denna form av experimenterande även när det gäller verket *Att behålla apelsiner och morötter*. Det verkar som vi har återknutit flyktlinjen om autenticitet och författarskap via en flyktlinje som handlar om att röra eller inte röra till spåret följa kaninen igen. Ett spår som med dessa flyktlinjer börjar likna en rhizomatisk karta mer och mer.

Innan mina flyktlinjer befann vi oss någonstans i en berättelse-assemblage som fortsätter när Brigita frågar ”när äter kaniner morötter?” Det är nu berättelsen verkligen tar fart när kulturpedagogen Emma svarar att det händer på natten. Lite senare säger Brigita att alla kommer att äta på natten och berättelsens huvudpersoner utökas med Emmas svar till att innehålla alla småfigurer som sitter på stickornas spets (se bild 3). Kulturpedagogen kopplar nu även berättelse-assemblagens ätande till andra konstverk barnen kommer att se genom att säga; ”...jag tror att vi kan hitta flera saker på utställningen som de kan äta”. Nästa konstverk i visningen, *41 Färger med 27 muggar*, visar sig ha ändrat form (se bild 4). ”...någon som har busat här. Är det den där kaninen? Som har flyttat omkring muggarna?” säger Emma. Kaninen är nu del av åtminstone sex olika assemblage; Viktorias, Brigitas, *Att fixa en randig halsduk*, *Att behålla apelsiner och morötter*, berättelsen och verket *41 färger med 27 muggar*.

Kaninen som figur verkar inte följa med in i nästa rum (sal 3) men berättelse-assemblagen finns där, även om berättelsen nu handlar om en regnskur, en regnbåge, en person och en cykel i konstverket *Regnskur*. Brigitas konstaterande att kulturpedagogen har skor på sig kan tolkas som en flyktlinje som kopplas ihop med kanin-assemblagen och öppnar upp för kaninen att titta fram, denna gång i en mer kroppslig form det vill säga genom att barnen fysiskt hoppar.

Vid flera tillfällen under visningen har några barn försökt att själv bestämma vart man ska gå i utställningen genom att lämna det konstverket som just visas. Fast det har reagerats på detta med förståelse från pedagogernas sida har det inte varit tillåtet. Jag tolkar det som om barnen har velat skapa både nya assemblager samt att omskapa eller utvidga de assemblager de redan är en del av. Tänker man med deleuze-guattariska begrepp då skulle visningens rum, *space*, som helhet kunna beskrivas som räfflat, det vill säga som ordnad. I det lilla mörka rummet som sal 3 utgör verkar det dock finnas en öppning för barnen att själv bestämma hur de rör sig och kanin-assemblagen bjuder på en möjlighet att skapa ett slätt rum, *smooth space* eller ett mindre organiserat rum. När barnen lämnar konsthallen undrar jag om och hur kaninen följer med till förskolan.

6.2 Plats: På förskolan 1

Rum: Skapande-/mellanmålsrum

Deltagande personer: 3 barn (i excerpten Viktoria och Brigita) och jag

Material: en bild av installationen med konstverken *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla morötter och apelsiner* (se bild 2).

Jag sitter med tre barn runt ett bord och visar en bild av konstverken *att fixa en randig halsduk* och *att behålla morötter och apelsiner*. Viktoria berättar, som jag uppfattar, entusiastiskt att kaninen kom på natten och åt

morötter, medan Brigita säger ”det gör jätteont...men...man måste sticka” Plötsligt säger Viktoria ”Och sedan hade vi en karta och vi kunde gå någonstans”. Jag undrar om hon menar konsthallsbroschyren som alla barn fick och det är den hon menar.

Analys – förskolan 1

Barnen reagerar olika på bilden av konstverken och de assemblagerna som konstverken ingår i. Båda reaktionerna kan tolkas som affekt med en känsla som effekt av affekten; den ena med kaninens berättelse som affekt och entusiasmen som effekt av affekten, den andra med stickorna som kaninen sitter på som affekt och ett minne av ont som effekt. Precis som kaninen blev en flyktlinje blev även ordet sticka en flyktlinje i och med sina dubbla betydelser; en sticka för att sticka garn med och en sticka man kan ha i handen (se sidan 21).

När det gäller Viktorias hänvisning till en karta, dröjer det lite innan jag förstår vad hon menar. Innan vi tittade på bilden av *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla morötter och apelsiner* tittade vi på en gruppbild med installationen *Äkta färgcirklar med solrosor* (bild 2) i bakgrunden. En bild av denna installation finns även på framsidan av en informationsbroschyr som kulturpedagogen delade ut till barnen. I samband med utdelningen av broschyren berättade kulturpedagogen även att barnen kan besöka konsthallen med en annan vuxen, för nu vet de vägen. Viktoria verkar ha länkat broschyren med att veta vägen och kopplat det till det hon vet om kartor. Denna idé förstärks i och med att broschyren kan vikas ut (det är en liggande A4 vikt i tre lika vertikala delar), precis som många kartor. Man skulle kunna säga att assemblagen som broschyren är en del av, broschyr-konsthall-Äkta färgcirklar-med mera, kopplas till ett av Viktorias assemblage där både hon och kartor ingår och båda assemblagerna utvidgar sina relationer. Affekten som uppstår mellan min assemblage och barnens assemblage gör att jag ökar min kroppsliga potentialitet. Jag utvidgar min forskningsassemblage genom att koppla flyktlinjen som broschyren utgör till rumslighet och rörelse i min empiri. Viktorias nomadiska tänkande påverkar på så sätt min forskning.

I ovanstående exempel träder kaninen fram när jag pratar med barnen, men den hoppar även in i förskolans verksamhet.

6.3 Plats: På förskolan 2

Rum: Samlingsrum

Deltagande personer: 11 barn (i excerpten Viktoria, Brigita, Lisa), två förskolepedagoger (i excerpten Karolina).

Material: 4 bilder av konsthallsbesöket tagna av förskolepedagogerna.

Det är dags för samling. Barnen sitter på rad och förskolepedagogen Karolina visar fyra bilder tagna under konsthallsbesöket. Hon pekar på en bild av installationen med verken *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla morötter och apelsiner* (se bild 3). ”Vad har vi gjort här då, fick man röra den,” frågar hon. ”Neeeej”, svarar barnen. Viktoria pekar på bilden och säger ”och här...” ”Kommer ni ihåg vad den heter”, frågar pedagogen. ”En halsduk...det ska föreställa en halsduk”, säger Lisa. Samtidigt som Lisa svarar vaggas Viktoria fram och tillbaka medan hon stryker fingret över bilden mellan kaninen och morötterna, hon försöker få ögonkontakt med pedagogen och säger ”och sedan trodde...” ”Halsduk”, säger pedagogen. ”Viktoria sätter händerna runt halsen och säger: ”Och den gjorde så här eehh” ”Vad är det för pinnar”, frågar pedagogen. ”Vassa”, svarar många barn medan några andra säger stickor. ”Vad gör man med dem”, frågar pedagogen. ”Sticka”, säger bland annat Lisa, medan hon visar med händerna. ”Sticka”, säger Viktoria snabbt för att direkt efter säga: ”hon trodde och då

trodde...” Pedagogen frågar: ”Är det samma färg på allt?” Barnen svarar nej och pedagogen undrar vad det är för färger. Barnen nämner lite olika färger. Pedagogen gör Brigita extra uppmärksam på bilden genom att fråga: ”vad var det du såg här?” ”En kanin”, svarar hon. Viktoria säger snabbt ”och sedan kaninen trodde... va på natten de ska äta upp morötter och det här är apelsin.” Denna gång lyssnar pedagogen ”Kan kaniner äta den”, frågar pedagogen. Barnen svarar nej. ”Men kanske i sagor sådär, i fantasin” säger pedagogen. Lisa svarar att kaniner också älskar morötter i den här världen. Pedagogen bekräftar det Lisa säger och berättar sedan om ett spel hon spelar där en kanin hela tiden äter upp hennes morötter. Sedan går samtalet över till vad barnen ska samla på för att ta med till konsthallen vid sitt andra besök.

Analys – förskolan 2

Allt ovanstående händer på 1 minut och 43 sekunder. Det går alltså väldigt snabbt. Jag tolkar det som att pedagogen låter barnen återuppleva delar av visningen genom sina frågor och skapar någon form av visnings-assemblage. När det gäller kaninen uppfattade jag till en början d v s i händelsen, att den först introducerades i samtalet när pedagogen frågade Brigita vad hon hade sett vid det fotograferade verket. Transkriberingen av händelsen visar dock att kaninen redan har en stark plats från början, men man skulle kunna säga att den inte riktigt blir insläppt i assemblagen som samlingen utgör. Genom Viktorias affekt med berättelsen knackar kaninen hela tiden på. Viktoria försöker både med tal och med handling – att stryka från kaninen till morötterna på bilden och söka ögonkontakt med pedagogen - att ge kaninen och kaninberättelsen en plats i samlingens samtal och därmed i assemblagen. Genom snabba svar på pedagogens frågor för att sedan direkt återgå till kaninen tolkar jag det som att flickan vill förbinda hennes kaninassemblage till pedagogens visningsassemblage. Hon är minst sagt ihärdig i sina försök.

När kaninen äntligen blir insläppt berättar Viktoria glatt om kaninen som äter morötter om natten och om apelsinerna. Nu förbinder pedagogen kaninen och kaninberättelsen, och därmed den assemblage den tillhör i form av konsthallvisningen, med en annan av förskolans assemblager, nämligen fantasiprojektet som de arbetar med. Kaninen-Viktoria-pedagogen går samman och ökar varandras potentialiteter. Pedagoger utökar kaninenassemblagen genom att koppla till ett spel hon spelar där en kanin äter upp alla hennes morötter. Kaninen blir en nomad som via flyktlinjer vandrar mellan och förbinder olika assemblager.

Ovanstående händer en dag (eller för vissa barn två dagar) innan barnen ska besöka konsthallen igen för att skapa i ateljén. Då har det gått en vecka sedan deras första besök med visning och jag undrar hur det går med kaninen, kommer den eller delar av de assemblagerna kaninen ingår i visa sig?

6.4 Plats: I konsthallen – i ateljén (en vecka efter visningen)

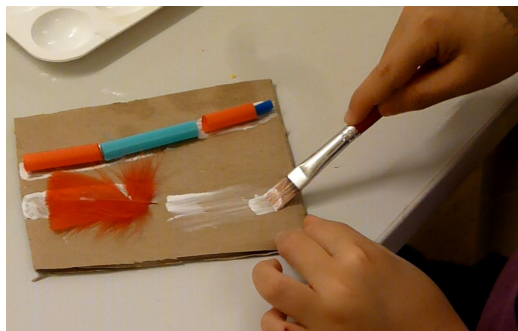
På grund av att gruppsammanställningen vid ateljévistelsen inte är densamma som vid visningarna finns i båda grupperna barn som har ”träffat” kaninen och barn som inte har gjort det. De flesta barn har dock hört berättelsen om kaninen som äter morötter på natten på samlingen på förskolan.

I ateljén skapar barnen konstbyggen med olika material klistrade på pappkartong. Pappkartongerna är av olika format och barnen får själva välja. Konsthallen erbjuder material och material har samlats in på förskolan eller på väg till konsthallen. Det händer mycket intressant vid båda ateljétillfällena och två viktiga spår träder fram; hur barnen använder materialet i skapandet och hur de använder materialet i berättandet.

Deltagare: 6 barn (i excerpten Sweete), en kulturpedagog, två förskolepedagoger

Material: pappkartong, limpistol, trälim, saxar och olika små föremål (se för utförlig beskrivning s 16)

Kulturpedagogen och barnen pratar tillsammans om vad det är för material som finns på bordet. När barnen sätter igång arbetet står Sweete vid materialbordet och väljer ut saker att klistra på kartongen hon har valt. Hon känner på några fjädrar i olika färger, tills hon till slut väljer en röd och en turkos fjäder samt två klippta sugrörsbitar; en röd och en turkos. När hon har klistrat fast de två sugrörsbitarna går hon och hämtar en till röd sugrörsbit. Sedan visar hon mig en liten, mörkare blå klippt sugrörsbit och klistrar fast även den. Nu ligger alla sugrörsbitar på rad (bild 7). När hon även har klistrat fast den röda och den turkosa fjädern, bestämmer hon sig för att klippa bort kartongen längs sugrörsraden med en ljusrosa sax som hon noga valde ut bland många färgglada saxar (bild 8 + 13). Hon går för att välja fler saker att klistra fast. Sedan blir jag upptagen med andra barn och när jag riktar blicken mot Sweete igen är hon i fart med att klistra fast en rosa sugrörsbit lodrätt på kartongen med limpistol (bild 9). Nu är bygget klart.



7.

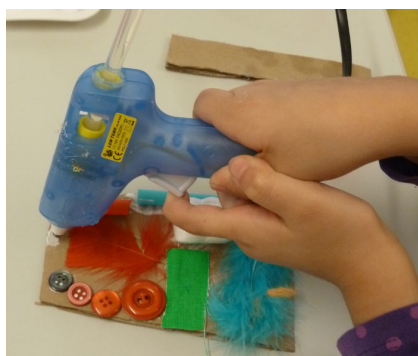


8.

Bild 7 Alla sugrörsbitar ordnade på rad.

Bild 8 Bygget vilar medan barnet väljer mer material att klistra fast. Den klippta kartongbiten ligger bredvid. Ett annat barn har saxen i beredskap, fast hon har inte klippt än.

Sweete sätter igång med att bygga på en ny kartongbit. Denna gång väljer hon en bit som har tejp fastklistrad på kanterna (bild 10). Hon klistrar fast materialen hon har valt utan att klistra på tejp och arbetar både med limpistol och med trälim. Bredvid henne verkar hennes tidigare klippande ha satt igång ett klippande hos flera barn.



9.



10.

Bild 9. Sweete testar limpistolen.

Bild 10. Den andra kartongen har från början redan tejp påklistrad och barnet verkar fortsätta med det spatiala mönstret tejpens skapar.

När alla barn är klara får de som vill själva berätta om sina byggen. Kulturpedagogen Emma ställer frågor och flikar in med kommentarer om i vilken följd barnen klistrat fast sitt material. Som tredje i raden är det Sweetes tur att berätta. ”Här är bilvägen och här är gräset. Och det här eh vad...jag ska tänka vad är det här,” säger hon och känner på den röda fjädern hon pratar om. Efter en lång tystnad säger Emma, ”Ja, vad kan det va för någonting. Det är någonting rött, det ligger lite platt på marken...och det är lite mjukt.” ”Det här är eh...eld som en drake sprutade”, säger Sweete. Kulturpedagogen upprepar barnets kommentar och säger ”ser du, när du pratar så rör sig de blå fjädrarna” Sweete berättar om den blåa fjädern ”Det här är eh...eh...is...nej vatten, och sedan

det här är snö och...det här är bilar som kan, bilvägen är också här men låtsas att det är bilar, bil ska inte komma hit på elden”. ”Nej, det kan de ju inte göra, det blir ju farligt. De får köra vid sidan om där”, säger Emma. ”Och inte på snön heller, inte på vatten heller. Och det här är (medan hon pekar på den rosa sugrörsbiten)... ett slott”, säger flickan. ”Det är som en hel värld där, med eld och vatten och väg och snö och bilar” säger Emma. Sweete beskriver även sitt nästa konstbygge, det uppstår en lång tystnad och Emma säger att man ibland inte vet vad något är. Sweete fortsätter berätta och flera pauser uppstår. Under en av dessa pauser säger en förskolepedagog att hon inte behöver hitta på, att det räcker. Den andra förskolepedagogen säger att det kanske blir lite långt. Emma svarar Sweete att det är intressant att höra hur hon tänker och Sweete fortsätter berätta. Under berättelserna har allt material fått en roll i berättelsen, förutom den från början påklustrade tejpens på den andra kartongbiten, som varken Sweete eller kulturpedagogen har kommenterat.

Analys – konsthallen - ateljé

Vad har hänt med kaninen? Sweete, vars bygge jag har valt att beskriva och analysera deltog inte i visningen där kaninen hoppade fram och fast hon har hört berättelsen om kaninen på samlingen på förskolan visar ingenting på att kaninen som figur är med i rummet som ateljén utgör. Men innebär det att den inte är där? Att tänka i assemblager gör det möjligt att oväntade förbindelser uppstår och enligt min tolkning finns det saker som kan kopplas till assemblager där kaninen är, eller har varit, del av. Som jag visade i analysen av visningen är kaninen en del av många assemblager och en av dessa är konstverket *Att fixa en randig halsduk* (bild 3 och 4). På visningen som just Sweete deltog i pratades vid detta verk om regnbågen, vilket inte hände vid samma konstverk i nästa visning, där kaninen trädde fram. Stickornas färgsortering kopplas ihop med en regnbågsassemblage som även innefattar klädnypona i verket *Regnskur*, även dessa är nämligen färgsorterade som en regnbåge. Knapparna i olika röda nyanser på Sweetes konstbygge (bild 11) är sorterade både efter storlek och efter färg, kategoriseringar som konstnären alltså har gjort i flera av verken barnen har sett. I lådan med knappar fanns många andra knappar att välja, men Sweete valde just dessa.

Konstverket *Att fixa en randig halsduk* ingår även i en assemblage som innefattar konstnärens idé att skapa en bild av verkligheten med det som vanligtvis skapar den; en riktig halsduk stickas med garn och stickor. Även verket *Landskapsskiss* (bild 12), där sorteringen av olika färgade kriterier har skapat ett landskap, ingår i denna assemblage. På visningen som Sweete, vars konstbygge jag beskrev, deltog i diskuterades detta verk en längre stund och jag ser kopplingar mellan verket och Sweetes första bygge (bild 11) både i form och i innehåll. Hon började med en tät placering av sugrörsbitar på rad, som påminner om kriteriernas placering och form. Även resten av placeringen av materialet, eller kropparna, på ytan är tät, precis som i konstverket. Tidigt i processen valde hon att klippa bort en del av kartongen (bild 8) något som jag tolkar som mycket medvetet och som kan ha med tätheten i kompositionen att göra. I Sweetes skapande assemblage kan alltså både verket *Att skapa en randig halsduk* och verket *Landskapsskiss* ingå.



11.



12.

Bild 11 Sweetes färdiga första konstbygge.

Bild 12 Konstverket *Landskapsskiss* bestående av en gammal målarlåda fylld med använda kritor, färgpennor och en färgpuck.

Även saxarna kan kopplas till assemblagen. Min tolkning är att saxarna med sin färg och form (se bild 13) hade en så stark agens att många barn ville testa deras möjligheter; saxarna skulle helt enkelt användas och kan förstås som signalstarkt material (Nordin Hultman 2004, s. 76).



bild 13 Saxar i olika storlekar, former och med olika klippblad.

I Sweetes andra konstbygge tycker jag att något intressant händer när hon medvetet väljer en kartongbit med redan påklistrad tejp. Hon verkar anpassa den spatiala placeringen av sitt material delvis efter hur tejpens är placerad på kartongbiten (bild 10). När hon sedan berättar om sitt bygge får tejpens dock ingen plats i berättelsen, varken av henne eller av kulturpedagogen. Tejpens ingår visserligen i assemblagen kartong-tejp-berättelsen, men Sweetes kropp tar över tejpens kropp och dess potentialitet förminskas helt.

För att kunna koppla barnets skapelseprocess till kartan/assemblagen att följa kaninen behövde jag titta på flera assemblager som kaninen är del av. Dessa kopplingar har inte varit självklara, men har fördjupat min förståelse av empirin. När Sweete får möjlighet att berätta om sina konstbyggen ser jag däremot en tydligare återkoppling till kaninen, fast kaninen som figur fortfarande inte visar sig. Under visning 2 affekterade kaninen Viktoria och direkt därpå även Brigita som i sin tur kopplade den till de virkade morötterna. Kulturpedagogen Emma förband denna flyktlinje till en assemblage som hon, enligt min tolkning, är en del av; nämligen en berättande-assemblage. I denna assemblage ingår även ateljén som rum eftersom det rummet är en del av hennes arbetsplats och därmed av assemblagerna hon är del av. Barns berättande om både sina skapandeprocesser och sina representationer i konstbygget får stor plats i ateljén och Emma ger barnen både mycket tid att berätta och mycket uppmärksamhet för det de berättar. Förskolepedagogernas kommentarer kan i detta sammanhang ses

som del i en annan assemblage som mer eller mindre krockar med kulturpedagogens och som kan ha samband med stratifieringen av utflyktens olika rum.

I berättelse-assemblagen ser Sweete, enligt min tolkning, på sitt konstbygge som representation av en värld där en berättelse kan äga rum, eller så uppfattar hon att det är det hon ska se. Vilka representativa delar denna värld består av verkar dock inte vara klart från början och hon tänker medan hon berättar, eller enligt Deleuze på vetandets yttersta spets (Spindler 2013, s. 32).

Hennes berättelse-assemblage är komplex och innefattar förutom det som andra barn har berättat om sina konstbyggen, som slottet, även det som kulturpedagogen säger och det som hon har sett på utställningen. Även färgen, strukturen och formen av materialet hon använder till sitt bygge ingår. För det mesta av materialet hittar hon snabbt en representation eftersom vissa färger ingår i vissa material-assemblager som till exempel grönt gräs eller blått vatten. De röda knapparna som bilväg kommer också snabbt, men när hon kommer till den röda fjädern uppstår en tystnad. Kulturpedagogen verkar här tänka tillsammans med henne genom att säga att det är röd, ligger platt och är lite mjukt. Genom att beskriva några av materialets egenskaper synliggör hon en del av assemblagen som fjädern ingår i. Sweete beskriver till slut fjädern som eld. Detta kan relateras till visningen hon deltog i. Vid verket *Landskapskiss* var det ett barn som såg eld. Det är mycket möjligt att detta barns kommentar har fastnat i Sweetes huvud, eller i assemblagen hon och konstverket har format, när hon till slut bestämmer sig för att den röda fjädern är eld som en drake sprutar. Här förbinder barnet elden till en assemblage där en drake ingår. Det skulle vara intressant att veta hur assemblagen med draken-elden-snön-vatten-gräs-bilar-bilväg-slott rör sig vidare, men här tar berättelsen slut.

Vad visar nu mina beskrivningar och analyser av min empiri; vad har jag fått syn på?

7. Diskussion

I detta avsnitt är det dags att knyta ihop säcken, eller i Deleuze och Guattaris anda se till att alla flyktlinjer förbinds med andra linjer i assemblagerna.

Syftet med undersökningen har varit att med Deleuze och Guattaris filosofi som teori och forskningsmetod få syn på vad materialitet och rum har för betydelse i en förskolas möte med en samtida konstutställning på en konsthall. Eftersom förskolan som assemblage, precis som utställningen och konsthallen, består av olika materiella och rumsliga agenter, har betydelserna av material och rum blivit olika beroende på vilka assemblager som skapas, på vilka kroppar (biologiska, fysiska eller mentala) som möts och på vilka affekter som uppstår i mötet just på den platsen i den stunden. Jag har tittat på förskolans möte som helhet men fokus i undersökningen har legat på barnen och på hur barnen experimenterar med materialet och med rummen.

Med hjälp av mina forskningsfrågor som beskrivs under syfte på sidan fyra samt med analysverktygen assemblage, affekt och flyktlinje har jag fått syn på detaljer som har stor betydelse för barns experimenterande i mötet ur ett barnperspektiv. Barnen experimenterar med varandra, med materialet, med rummet, med pedagogerna; med allt som finns till hands helt enkelt. Samtidigt blir barnen också ”experimenterade på” av allt som finns i omgivningen. Det är i dessa kraftfält som flyktlinjer och utökade och nya assemblager uppstår. Det experimenterande som barnen gör tar sig uttryck i handlingar så som rörande, klippande, limmande, hoppande eller kommenterande.

De möjligheter barnen får att antingen börja experimentera eller att fortsätta med ett påbörjat experimenterande är olika beroende på vilka materialiteter och rum som är del av assemblagen. Vissa assemblager tillåter experimenterande mer än andra.

Genom att analysera de, ur ett vuxenperspektiv, till synes oviktiga detaljerna eller flyktlinjer har min blick vidgats till rummen. Förskolans möte med konstutställningen i konsthallen har bestått av olika assemblager, som jag har valt att tolka som olika rum; konsthall-utställningen-visning, förskolan, konsthall-ateljé. Jag har tittat på hur visningen relaterar till ateljédelen och på hur förskolan relaterar till respektive visnings- och ateljédelen. Jag upplever att dessa relationer kan vara mycket komplicerade beroende på vilka materiella och rumsliga agenter som ingår i assemblagerna.

Jag har visat genom att beskriva assemblagerna på detaljnivå inom (i mina ögon) rimliga tolkningsgränser att många olika kroppar och därmed materialiter är inblandade i förskolans möte med både utställningen och konsthallen. Genom att hålla mig till kaninen och de assemblagerna kaninen enligt min tolkning ingår i, kopplas ihop med eller skapar, har jag visat på det komplexa fält av relationer som både producerar mötet och som produceras i det. Kaninen har även visat på vikten av det till synes, d v s ur ett vuxenperspektiv, oviktiga.

7.1 Resultatdiskussion

I relation till andra forskningsbidrag som beskrevs i avsnittet tidigare forskning finns många intressanta reflektioner att göra. Jag väljer att fördjupa mig i dem som jag anser viktigast och dessutom väljer jag att presentera dem som assemblager; det vill säga genom att förbinda orden med bindestreck.

7.1.2 Individ-kollektiv-projektarbete-det till synes oviktiga

Fastän det är viktigt att se på betydelsen av materialitet och rum för alla inblandade parter har jag haft fokus på barnen och har således tillämpat ett barnperspektiv. Barnen experimenterar i mötet med utställningen och konsthallen som rum med allt som finns till hands och samtidigt med kroppen och knoppen. Här visar studien likheter med Olssons (2014) studie som betonar barnens experimenterande. Jag uppfattar dock att hennes forskning, möjligtvis beroende på den långa tidsperioden på två år av empiriinsamling, handlar mer om barnen som kollektiv, det vill säga det som jag förstår som en mer eller mindre sammanhållen barngrupp. Även barnen i Lenz Taguchis (2012) studie upplevs som ett kollektiv. Både Olsson (2014) och Lenz Taguchi (2012) fokuserar mycket på pedagogernas förhållningssätt till barnen och barnens experimenterande. Jag har haft fokus på enskilda barns experimenterande och satt det i ett större sammanhang, vilket jag ser som mitt bidrag till forskningsfältet. Barnens enskilda experimenterande kan dock ha effekt även på gruppen när assemblagen det enskilda barnet är del av förbinds med andra barns assemblager. Exempel på detta i min studie är det lilla kaninhuvudet som har fått en huvudroll men även intresset för saxarna och klippandet i ateljén och hoppandet under visningen kan ses ur detta perspektiv.

Ovanstående är intressant att koppla till projektarbete på förskolan. Jag upplever att valet av projektarbete ofta bygger på det som de flesta barnen är intresserade av. Jag förstår absolut lockelsen med (och värdet i) att som pedagog fokusera på den minsta gemensamma nämnaren och välja det som lever mest i barngruppen till ett projektarbete. På förskolan där jag har genomgått min verksamhetsförlagda utbildning beskrevs detta arbetssätt av vissa pedagoger som demokratiskt. Ur ett barnperspektiv ser jag dock ett problem med att ideligen välja gruppen före det enskilda barnet och de

assemblager det är del av. Vad händer med barnet vars assemblager aldrig skapar affekt och initierar ett projektarbete och som alltid får anpassa sig?

Varje grupp av barn utgörs av enskilda barn som i sig är ett kollektiv. Varje enskilt barn är en assemblage som både består av och är formad av komplexa relationer med mänskliga och omänskliga kroppar; en *individassemlage*. För att varje enskilt barn både ska kunna vara del av och kunna bidra till barngruppen är kunskap om assemblager på detaljnivå, det vill säga just om det enskilda barnet, enligt min åsikt, viktig. Jag menar inte att assemblagerna som det individuella barnet är del av ska användas i ett bedömnings syfte, utan i ett syfte som visar på barnets komplexa väv av relationer som gör att det som är viktigt för barnet även blir viktigt för pedagogerna. Det handlar om att ge varje barn en röst, en möjlighet att bli sedd och en möjlighet att både förbinda sina flyktlinjer med andra och skapa nya tillsammans. Olsson (2014 s. 198) skriver ”om en individ inte kan förbinda sin flyktlinje med andras flyktlinjer riskerar flyktlinjen att förvandlas till en källa till destruktivitet.” I min studie kan detta relateras till samlingsituationen på förskolan som beskrivs på sidan 24. Ett barn försöker ihärdigt att koppla kanin-assemblagen till assemblagen samlings utgör och lyckas till slut. Frågan är vad som hade hänt om hon inte hade lyckats?

Att betona vikten av det till synes oviktiga, i vuxna ögon, eller det lilla är jag inte ensam om, även Olsson (2014) och Lenz Taguchi (2012, s. 113) gör det. Det verkar ofta vara just det vuxna inte lägger vikt på, eller inte ser, som blir avgörande i barns experimenterande och därmed i deras lärande. MacRae (2011, s. 103) använder Foucaults begrepp heterotopia för att inte glömma bort det som är svårt att tolka inom det vanliga representationssystemet och kopplar det till Deleuze och Guattaris begrepp flyktlinje. Sandvik (2010, 2012) utmanar sig själv som forskare genom att låta mer eller mindre slumpmässigt valda konstverk bli del av empiri-analysen. Även jag har gett till synes oviktiga element som en tavla av ett argt lejon eller en dikt av Karin Boye en plats i min lärandeprocess och har på så sätt utökat möjligheten till att se annorlunda saker i empirin och till att förstå teorin på andra sätt; en liten spindel har en enorm betydelse för det stora lejonets tillblivande och välbefinnande.

Den röda tråden i förskolans visning i konsthallen är färg, men genom sina kopplingar (assemblager) och flyktlinjer, genom sitt nomadiska tänkande, tycks barnen även ha fått syn på djupare innehållsmässiga frågor som utställningen tar upp. Kopplingar som för tankarna bland annat till autenticitet och författarskap, som i frågan vem har gjort morötterna.

7.1.3 Rum-rörelse-experimenterande

Det var en flyktlinje som gjorde att jag fick syn på rumslighet och rörelse i min empiri. Ett barns tolkning av konsthallsbroschyren som en karta, flyktlinjen, kopplades med hjälp av mina analysverktyg till innehållet i Hacketts (2014) artikel *Zigging and zooming all over the place: young children's meaning making and movement in the museum*. Genom denna koppling fick jag upp ögonen både för rörelse inom rummet och för rörelse mellan rummen. Kaninen har varit ett sätt att se hur de olika rummen relaterar till varandra, samtidigt som den har visat att de i en del avseenden inte relaterar så mycket till varandra.

Hacketts (2014) studie bygger på barn som besöker museet tillsammans med sina familjer och som har en stor frihet i att välja vart de vill gå. Forskaren (2014, s. 20) skriver att “walking and running must not be dismissed as the ‘noise’ that happens in between focused engagement and learning in a museum (or any other environment), but as a central aspect.” När barnen går och springer och gör val kring vart de ska gå, ska detta förstås som “communicative place-making” (Hackett 2014, s. 21). I min empiri hade barnen begränsad rörelsefrihet och möjlighet att utforska rummet själva. De gånger barnen

försökte ”bryta sig loss” från visningen fick de en snäll tillrättavising och anslöt sig till gruppen igen. Visningen som sådan var till stor del rumsligt pedagogstyrd och organiserad och begränsade barnens experimenterande med rummet. Jag undrar om det skulle ha funnits andra sätt för barnen att bekanta sig med utställningen. Svaret kanske finns i Weiers (2004) artikel *Empowering Young Children in Art Museums: letting them take the lead* som beskriver barns val och rörelsemöjligheter i museikontext i familje- eller skolsammanhang när barnen själva leder visningar. Barnen får själva välja vilka konstverk de ska prata om, men Weier (2014, s. 106) pekar på vikten av en ”supportive, responsive adult, who can extend children’s conversations to introduce the language and concepts of the visual arts during childled tours.” Hennes sätt att placera en vuxen i den viktiga rollen av den mer erfarna som ska hjälpa barnen att fördjupa sina kunskaper kan, enligt min åsikt, relateras till Weiers teoretiska perspektiv, vilket är det sociokulturella. Visningen blir i stället för rumsligt pedagogstyrd, mer eller mindre innehålls vuxenstyrd (vilket för övrigt inte gäller visningarna jag deltog i). Åsikten att barns val behöver knytas ihop med vuxnas kunskaper samt att detta ska ske på ett sätt som passar antingen barnens lärandesätt eller utvecklingsnivå delas av flera författare (Danko-McGhee 2006; Savva & Trimis, 2005), men sådana lösningar är inte kongruenta med mitt teoretiska perspektiv.

En del författare i min beskrivning av tidigare forskning kopplar, om än utifrån annorlunda teoretiska perspektiv, ihop flera olika rum med varandra. Danko-McGhee (2006) skriver att deras projekt med lärandestationer även fungerar bra i skolan och Savva och Trimis (2005) bygger sin undersökning både på ett museibesök och på en skapande aktivitet i skolan. Jag undrar hur mycket plats besöket på konsthallen egentligen får på förskolan i min studie. Det har diskuterats utifrån bilder på samlingen och några barn har upplevt min närvaro i verksamheten som en uppmaning att prata om konsthallen till exempel när ett barn säger: ”Erika är här, nu ska vi prata om konsthallen”, och när detta barn tillrättavisar ett annat barn när det börjar tala om simhallen i stället. I övrigt verkar inte barnen ta upp konsthallsbesöket. Denna iakttagelse är inte menad som kritik. Jag har inte varit på förskolan hela tiden och jag vet således inte vad som har hänt i min frånvaro, men iakttagelsen öppnar upp för en närmare titt på det pedagogiska rummet i samband med utflykter; hur de är skapade och vad de ger möjlighet till. Vilka pedagogiska rum är inblandade och hur är dessa stratifierade, det vill säga organiserade, för att använda ett till deleuze-guattariiskt begrepp (Lenz Taguchi 2012, s. 75). I vilka rum får konsthallsbesöket finnas och på vilket sätt? Vilka rum (eller delar av rum) är så kallade smooth spaces eller släta rum och vilka rum är striated spaces eller räfflade rum? För att få kunskap om hur det precis ser ut i relation till mitt teoretiska perspektiv, behövs ytterligare forskning. Xantoudaki (1998) beskriver i artikeln *Is it always worth the trip? The contribution of museum and gallery educational programmes to classroom art education* orsaker varför museibesök inte har större påverkan på skapande aktiviteter i skolan. Hon utgår ifrån en tre-steps modell som innehåller förarbete, museibesök och efterarbete. Hennes slutsats är att konstpedagogiska program som är läroplansanpassade har störst chans att bli implementerade i skolverksamheten. I relation till mina tankar kring hur de olika rummen är stratifierade eller organiserade är detta intressant eftersom det skulle kunna visa på att de konstpedagogiska program som ”lyckas” visa på en tydlig påverkan på skapande verksamhet i skolan även är de vars stratifiering är mest lika skolan. I min studie skulle detta kunna jämföras med kaninen och dess berättelse-assemblage som har fått en plats i förskolans pågående projekt om fantasi. Om skolans verksamhet och museiverksamheten skulle bli för lika undrar jag dock vad detta innebär för möjligheten att göra oväntade kopplingar och på så sätt utvidga lärandeassemblager, men det är en annan studie.

Xantoudaki utgår i sin studie från musei-/konsthall och skolan som pedagogiska rum. I min studie är de olika rummen på förskolan samt utställningssalen och ateljén på konsthallen de mest självklara,

men utifrån assemblage-teorin som Deleuze och Guattari har erbjudit skulle jag även vilja slå ett slag för att betrakta uterummet som genomkorsas på väg till och från konsthallen som ett pedagogiskt rum.

Rum har i studien även kopplats till barnens experimenterande på det sätt att vissa rum och de assemblager de ingår i verkar vara mer tillåtande mot experimenterande än andra, i sal 3 får barnen till exempel hoppa, men inte någon annanstans. Jag undrar hur dessa skillnader teoretiskt skulle kunna förklaras. Här förs mina tankar till Nordin Hultman (2004) som skriver i boken *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* att både rum, material och tid är reglerade beroende på vilka pedagogiska förhållningssätt som råder. I min studie har jag vid några tillfällen upplevt att olika förhållningssätt krockar. Hur förhållningssätten precis ser ut och varför de krockar är en annan uppsats, men det viktigaste är vad de gör med barnen och vad barnen gör med dem. Stöd för denna åsikt hittar jag i Bendroth Karlssons (1996) formulering av de olika pedagogiska dilemman som kan uppstå i samband med barns skapande processer när olika förhållningssätt möts. Jag hittar den även i Nordin-Hultmans (2004) slutsats att de pedagogiska miljöernas organisation påverkar barns subjektskapande.

7.2 Slutsatser

Vilka rimliga slutsatser kan dras utifrån min studie?

Betydelsen materialitet och rum får i förskolans (och då specifikt barnens) möte med en samtida konstutställning på en konsthall är beroende av vilka kroppar och materialiteter som ingår i och tillåts ingå i en assemblage samt av vilken affekt som uppstår mellan dessa kroppar och materialiteter.

Som pedagog är det mycket viktigt att ha en uppfattning om vilka assemblager barnen, både enskilt och i grupp, är del av samt att någorlunda väl veta vilka olika delar dessa assemblager består av. Denna kunskap är av vikt inte bara för att kunna se flyktlinjer i barns experimenterande utan även för att kunna ge en möjlighet att dessa förbinds till andra assemblager inom förskolan och på så sätt skapa förutsättningar för en mer demokratisk förskola utifrån ett barnperspektiv.

Ovanstående visar enligt min åsikt att ett forskningsmetodiskt användande av Deleuze och Guattaris filosofi kan erbjuda intressanta möjligheter i förskoledidaktisk forskning.

7.3 Vidare forskning

Under resans gång har flera flyktlinjer uppstått som jag inte har haft möjlighet att återknyta till min forsknings-assemblage i denna studie. De för mig viktigaste flyktlinjerna handlar om utflyktens roll i förskoleverksamhet, om personalens kompetens i förhållande till förskolans demokratiska uppdrag och om berättande i förskolan.

Med tanke på att sammanhållningen mellan utflykten till konsthallen och förskolans verksamhet verkar vara begränsad har jag vid flera tillfällen under studien undrat varför utflykter egentligen görs på förskolan. Finns det någon mening med dem? Behöver de ha någon mening?

Vad som ingår i detta forskningsfält beror förstås på hur man definierar begreppet utflykt, men vad jag kan se nu finns det inte mycket forskning som tar upp ämnet. Här kan forskning som tittar närmare på utflykter till exempel utflyktens funktion i förskolesammanhang, bidra till forskningsfältet. Även forskning som tittar närmare på de olika pedagogiska rummen som ingår i utflykter skulle kunna ge värdefull kunskap; min studie har bara tangerat detta.

En annan möjlighet till vidare forskning utgörs av förskolepersonalens kompetens i förhållande till förskolans demokratiska uppdrag. Under studiens gång har jag funderat på betydelsen min bakgrund som konstvetare och konstpedagog tillsammans med mina analysverktyg har för att göra vissa tolkningar av empirin. Jag är av åsikten att möjligheten att göra kopplingen i analysen mellan till exempel ett barns fråga om vem som har gjort morötterna och konstnärlig autenticitet och författarskap (se sidan 22) beror just på mötet mellan mina analysverktyg och min bakgrund. Denna iakttagelse får mig även att tänka på alla kopplingar jag inte gör; alla viktiga saker som jag inte lägger märke till. Här hoppas jag att andra ser dessa. För att förskolan ska kunna vara en demokratisk mötesplats där alla barn har möjlighet att både vara del av och bidra till gruppen tror jag att det är viktigt med olika kompetenser och bakgrunder inom personalgruppen. MacRaes (2007) artikel *Using sense to make sense of art: young children in art galleries* bygger på ett projekt som tangerar min tanke, eftersom pedagoger från olika institutioner samarbetar för att skapa ett konstprogram, men mer forskning behövs. Hur ser förskolepersonalens kompetenser, intressen och bakgrunder ut på förskolan och hur påverkar det verksamheterna? Vilken påverkan har till exempel lärarlegitimationen?

Ett tredje spår är berättande inom förskolan. Mötet mellan förskolan och utställningen och konsthallen har i min studie präglats av berättande. Att titta närmare på hur berättande används i förskolan skulle vara en intressant forskningsfråga. Man skulle även kunna göra en jämförelse mellan berättande i förskolan och berättande i museisammanhang där museipedagogik av Ljung (2009, s. 51) beskrivs som en förhandling mellan besökarnas berättelse och museets.

7.4 Slutord

Nu när jag börjar arbeta som förskollärare är det slut med forskning på ett tag. Jag går in i en annan praktisk-teoretisk verksamhet med andra materiella och rumsliga agenter. Mina flyktlinjer ska kopplas ihop med andras och nya möjligheter och nya flyktlinjer kan skapas. Jag tror nog jag gör slut med Deleuze och Guattari för tillfället, men jag håller mig...

I rörelse

Den mätta dagen, den är aldrig störst.

Den bästa dagen är en dag av törst.

Nog finns det mål och mening i vår färd -
men det är vägen, som är mödan värd.

Det bästa målet är en nattlång rast,
där elden tänds och brödet bryts i hast.

På ställen, där man sover blott en gång,
blir sömnen trygg och drömmen full av sång.

Bryt upp, bryt upp! Den nya dagen gryr.
Oändligt är vårt stora äventyr.

Karin Boye (1927)

Referenser

- Aronsson, Karin (1997). *Barns världar - barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Aure, Venke, Illeris, Helene & Örtengren, Hans (2009). *Konsten som läranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska akvarellmuseet.
- Barrett, Estelle & Bolt, Barbara (ed) (2013). *Carnal Knowledge. Towards a 'New Materialism' through the Arts*. London/New York: I.B.Tauris.
- Baugh, Bruce (2010), Body, i: Parr, Adrian, ed. (2010) *Deleuze Dictionary* (2nd Edition). Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.
- Bennett, Jane (2005), 'The Agency of Assemblages and the North American Blackout', *Public Culture*, 17, 3, ss. 445-465.
- Boye, Karin (1927). I rörelse. I *Härdarna*. <http://www.karinboye.se/verk/dikter/dikter/i-rorelse.shtml>
- Braidotti, Rosi (1994). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. New York: Columbia University Press.
- Clark, Vanessa (2012). Becoming-Nomadic through Experimental Art Making with Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, vol 13(2), ss. 132-140.
- Cole, David R. (2012), Matter in motion: The educational materialism of Gilles Deleuze, *Educational Philosophy and Theory*, 44:sup1, ss 3-17.
- Coleman, R, & Ringrose, J (eds) (2013), *Deleuze and Research Methodologies*, Edinburgh University Press, Edinburgh, GBR.
- Connolly, William E (2011), *A World of Becoming* Durham, [N.C.?]: Duke University Press.
- Dahlberg, Gunilla & Moss, Peter (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, London/New York: RoutledgeFalmer.
- Danko-McGhee, K atherina (2006), Nurturing Aesthetic Awareness in Young Children: Developmentally Appropriate Art Viewing Experiences, *Art Education*, 3, ss. 20-24, 33-35.
- Deleuze, Gilles (1994). *Difference and repetition*. London: Athlone.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. London/Minneapolis:University of Minnesota Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1998). *Nomadologin*. . Stockholm: Konsthögskolan.
- Eriksson Barajas, Katarina, Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hackett, Abigail (2014). Ziggling and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol 14(1), ss. 5-27.
- Haynes, Patrice (2014). Creative becoming and the patience of matter. *Angelaki:Journal of the Theoretical Humanities*, 19:1, ss. 129-150.
- Hein, George E (1998). *Learning in the Museum*, London, New York: Routledge.
- Hermansson, Carina (2013), *Nomadic Writing. Exploring Processes of Writing in Early Childhood Education*. Diss. Karlstad University Studies 2013:17.
- Hooper-Greenhill, Eilean (red.) (1999). *The educational role of the museum*. 2. ed. London: Routledge
- Hultman, Karin & Lenz Taguchi, Hillevi (2010) Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23:5, ss. 525-542, DOI: 10.1080/09518398.2010.500628.
- Häikiö, Tarja (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Diss. Göteborg : Göteborg universitet.

- Insulander, Eva (2010). *Tinget, rummet, besökaren: om meningsskapande på museum*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kajiser, Lars & Öhlander, Magnus (red.) (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Leinhardt, Gaea & Knutson, Karen (2004). *Listening in on museum conversations*. Walnut Creek, Calif: Altamira Press.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2010), Intra-aktiv pedagogik utmanar tänkandet i förskolan. I Colliander, M., Stråhle, L. & Wehner-Godée, C. (red) (2010). *Om värden och omvärden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lenz Taguchi, Hillevi (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lind, Ulla. (2010). *Blickens ordning - Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Diss. Stockholm: Institutionen för didaktikoch pedagogiskt arbete, nr 6.
- Ljung, Berit (2009). Museipedagogik och erfärande [Elektronisk resurs].Diss. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-28755>.
- MacRae, Christina (2007), Using sense to make sense of art: young children in art galleries, *Early Years: An International Research Journal* 27:2, ss. 159-170.
- MacRae, Christina (2011), Making Payton's Rocket: Heterotopia and Lines of Flight, *International Journal Of Art & Design Education*, 30, 1, ss. 102-112.
- Masny, Diana & Cole, David R (red) (2009), *Multiple Literacies Theory. A Deleuzian Perspective*. Rotterdam/Boston/ Tapei: Sense Publishers.
- Mazzei, Lisa A. & McCoy, Kate (2010). Thinking with Deleuze in qualitative research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23:5, ss 503-509.
- Message, Kylie (2010), Territory, i: Parr, Adrian, ed. (2010) *Deleuze Dictionary* (2nd Edition). Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande. Diss. Stockholm: Universitet.
- Olsson, Liselott Mariett & Åberg, Ann. (2010). Välkommen tillsammans. I Colliander, M., Stråhle, L. & Wehner-Godée, C. (red) (2010). *Om värden och omvärden: pedagogik i praktik och teori med inspiration från Reggio Emilia*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Olsson, Lisselott Mariett (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze och Guattari i förskolan*. Studentlitteratur AB. Lund.
- Parr, Adrian, ed. (2010) *Deleuze Dictionary* (2nd Edition). Edinburgh, GBR: Edinburgh University Press.
- Pripp, Oscar (2011), Reflektion och etik. I: Kajiser, Lars & Öhlander, Magnus (red.) (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandvik, Ninni (2010), 'The art of/in educational research: assemblages at work', *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1 ss 29-40.
- Savva, Andri & Trimis, Eli (2005), Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences, *International Journal of Education & the Arts*, vol 6 nr 13 ss 1-23.
- Semetsky, Inna (red) (2008). *Nomadic Education. Variations on a Theme by Deleuze and Guattari*, Sense Publishers. Rotterdam/Tapei.
- Semetsky, Inna (2009), Deleuze as a Philosopher of Education: Affective Knowledge/Effective Learning, *The European Legacy*, vol 14, no 4, pp 443-456.
- Skolverket (2010) *Läroplan för förskolan*, Lpfö 1998. Reviderad 2010. Stockholm: Skolverket.
- Spindler, Fredrika (2013). *Deleuze tänkande och blivande*. Glänta produktion.
- Tuominen, Anu, (2014) <http://www.anutuominen.fi/>, (2014-01-07).
- Unga, Johanna (2013). *Det är en spricka i allt, det är så ljuset kommer in: matematik och förskolebarns experimenterande och potentialitet* [elektronisk resurs]. Licentiatavhandling Stockholm : Stockholms universitet, 2013. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88821>
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallenstein, Sven Olov (1998), Kommentar till Nomadologin, i: Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1998). *Nomadologin*. . Stockholm: Konsthögsk.

- Wehner-Godée, Christina (2011), *Lyssnandets och seendets villkor-pedagogisk dokumentation-dvd bok*, Stockholm: Stockholm universitets förlag.
- Weier, Katrina (2004), 'Empowering Young Children in Art Museums: letting them take the lead', *Contemporary Issues In Early Childhood*, 5, 1, ss. 106-116.
- Xanthoudaki, Maria (1998), Is It Always Worth the Trip? The contribution of museum and gallery educational programmes to classroom art education. *Cambridge Journal of Education* 28:2, ss.181-195.
- Young, Eugene B. (2013). *Deleuze and Guattari Dictionary*. London: Bloomsbury Academic.
- Zdebik, Jakub (2012), *Deleuze and the Diagram. Aesthetic Threads in Visual Organisation*. London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury.
- Änggård, Eva (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. Diss. Linköping : Linköpings universitet.

Konstverk

- Oudry, Jean Baptiste (1732), *Lejonet och spindeln*, olja på duk, 188x252 cm, NM 862, Stockholm: Nationalmuseum.
- Tuominen, Anu (1997/2014), *Äkta färgcirklar med solrosor*, grytlappar. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2006), *Landskapskiss*, färglåda, pennor, kritor, färgpuck. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2007), *Att fixa en randig halsduk*, stickor, garn. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2009/2014), *Spa*, färgburkar, målarburkar, träfigurer. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2013), *Vattenfärger*, strandsten från Norra Ishavet, vatten, fat. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2013/2014), *Färgsystem*, spelpjäser i trä och plast. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2014a), *Att behålla apelsiner och morötter*, garn. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2014b), *41 färger med 27 plastmuggar*, plastmuggar. I konstnärens ägo.
- Tuominen, Anu (2014c), *Regnskur*, cykel, fingervantar, klädnypor, sockor, vantar. I konstnärens ägo.

Bilagor

- Bilaga 1 Föräldrabrev för samtycke
- Bilaga 2 Föräldrabrev för samtycke enklare svenska
- Bilaga 3 Samtyckesblankett
- Bilaga 4 Karta över utrymmen i konsthallen

Bilaga 1

XXX, 2014-09-18

Hej föräldrar på avdelning XXX på XXX Förskola!

Jag heter Erika van Vulpen och är student på Barn-och Ungdomsvetenskapliga Institutionen, avdelningen för förskollärareutbildning och förskoleforskning vid Stockholms universitet. Inom ramen för min sista och avslutande kurs på förskollärarutbildningen ska jag skriva ett examensarbete. Min studie kommer att handla om barns meningskapande i möte med konst.

För att samla material till arbetet skulle jag vilja följa med när era barn och deras pedagoger besöker Konsthall XXX. Mellan de två konsthall besöken deltar jag några gånger i verksamheten på förskolan. Vid alla dessa tillfällen vill jag observera hur barnens möte med konsten ser ut; bland annat hur reagerar barnen, vad säger de, vad skapar de? Observationerna gör jag med hjälp av anteckningar, ljudupptagningar, digitalkamera och med hjälp av intervju.

Ett självständigt arbete är reglerat av regler om tystnadsplikt, personuppgiftslagen (1998:204) samt Vetenskapsrådets skrift om God Forskningsed. Detta innebär exempelvis att barnets, familjens, personalens och förskolans identitet inte får avslöjas och att fullständigt anonymitet gäller. Allt insamlat material kommer därmed att avidentifieras och inga listor/register över personuppgifter kommer att upprättas. Det dokumenterande materialet får endast användas för min egen bearbetning och analys samt sammanställas i en uppsats. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är godkänd. Uppsatsen kommer att publiceras digitalt.

Med detta brev vill jag be om ert medgivande för ert barns medverkande i studien. All medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas. Samtycker ni till studien så skriver ni under bifogad blankett. Om ni accepterar kommer barnen också bli informerade om arbetet och får möjlighet att besluta om sitt eget deltagande. En förutsättning för barnens medverkan är att ni samtycker till studien. Om ni tackar ja till medverkan, men barnen säger nej så kommer barnens beslut att respekteras.

Önskar ni ytterligare information är ni välkomna att kontakta mig eller kursansvarig lärare vid Stockholms universitet.

Vänliga hälsningar Erika

Erika van Vulpen
telefonnummer
e-post

BILD

Namn (kursansvarig)
Stockholms universitet
Barn och Ungdomsvetenskapliga Institutionen
106 91 Stockholm
Telefonnummer + e-post

Bilaga 2

XXX, 2014-09-18

Hej föräldrar på avdelning XXX på XXX Förskola!

Jag heter Erika van Vulpen. Jag **studerar** till förskollärare vid Stockholms universitet.
Jag ska skriva en **uppsats** om barns möte med konst.
Jag vill gärna göra studien till uppsatsen med hjälp av **era barn**.
För att kunna göra det behöver jag **ert tillstånd**.

Vad kommer jag göra?

Följa med barnen till Konsthall XXX
Vara på förskolan när barnen pratar om besöken.

Jag kommer att **dokumentera** dessa tillfällen genom:
Anteckningar, ljudinspelningar, digitalbilder (händer kan hamna på bild, inga ansikten) och intervjuer



Vad gör jag med materialet?

Bearbetar och analyserar.
Sammanställer det i form av en **uppsats**.

Viktigt att veta!

Era barn är **anonyma** (de går inte att känna igen i uppsatsen).
Deltagande är **frivilligt** (ni kan när som helst säga att ni inte vill vara med längre).
Materialet slängs när uppsatsen är klar; bilder, inspelningar och anteckningar.
Uppsatsen **publiceras digitalt**.

Om ni **godkänner** detta, vänligen **füll i** medföljande blankett.
Har ni frågor är ni välkomna att fråga mig eller min lärare på universitetet.

Med vänlig hälsning Erika

BILD

Erika van Vulpen
telefonnummer
e-post

Namn (kursansvarig)
Stockholms universitet
Barn och Ungdomsvetenskapliga Institutionen
106 91 Stockholm
telefonnummer
e-post

Bilaga 3

Förfrågan om samtycke/godkännande till medverkan i studie.

Återlämnas ifyllt till pedagogen XXX innan den 25/9

Om du/ni inte samtycker till medverkan är det bara att bortse från detta brev.

Jag/vi MEDGER att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn.....

Vårdnadshavares namnunderskrift/er.....

Bilaga 4 Karta över rummen i konsthallen



- 1 konstverket *Färgsystem* (får vidröras)
- 2 konstverket *Spa*
- 3 konstverket *Vattenfärger* (får vidröras)
- 4 konstverket *Åtta färgcirklar med solrosor* (se bild 2)
- 5 konstverken *Att fixa en randig halsduk* och *Att behålla apelsiner och morötter* (se bild 3 och 4)
- 6 konstverket *41 färger med 27 muggar* (se bild 5 och 6)
- 7 konstverket *Regnskur*
- 8 konstverket *Landskapsskiss* (se bild 12)

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet