

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Kandidatuppsats 15 hp | Utbildningsvetenskap avancerad nivå
Höstterminen 2014 | Programmet för förskolläraryrket

Bildskapande

– En undersökning i hur pedagogerna på en förskoleavdelning ser på och bemöter barns bildskapande

Av: Elin Axenstedt
Handledare: Magnus Rodell

Abstract

Title: Creative activity

Author: Elin Axenstedt

Mentor: Magnus Rodell

Term: Autumn 2014

This report describes a study of how educationalists, from one preschool group, approach to and respond to children's creative activity in preschool. To answer the survey's purpose I used four research questions, which is the following:

- What function do the educationalists give the creative activity in the working?
- How do they see the importance of the creative activity for the child and its development?
- How do educationalists consider that they respond to the child's creative activity?
- Is there any norms surrounding creative activity in preschool?

The theoretical base of the study is rooted in the sociocultural perspective, where creative activity and visual arts can be seen as mediating cultural tools. The method is a qualitative interview of five preschool educationalists.

The conclusion is that these educationalists works with creative activity in a conscious way, as they for instance seize the communicative function which takes place in the creative activity and visual arts. They use this function to create conditions for children's development and learning. They also see the function of processing expressions, and the link to play and imagination. In their work with creative activity they seem to have an agreement about the process as a central part, while it in contrast to this seems like the children is mostly focusing at the motive. The creative activity also seems to be tightly linked to culture, in several ways, both societal and local. And the experience from home seems to be important. The conclusion also shows that the creative activity in preschool really is surrounded by norms. Which shows up to depend on, for instance, children's gender. But the norms also show to differ between adults and children, where they lean in different directions regarding to intentions and taste.

Keywords: Visual arts, Creative activity, Norms, Preschool

Nyckelord: Bild, Bildskapande, Normer, Förskola

Innehållsförteckning	Sida
1 Inledning	3
1.1 Bakgrund	3
2 Syfte och frågeställningar	4
3 Teoretisk ansats	4
3.1 Det sociokulturella perspektivet	5
3.2 Teorirefleksion	6
4 Tidigare forskning	7
4.1 Bildskapande i förskolans verksamhet	7
4.2 Bildskapandets betydelse för barnet och dess utveckling	7
4.3 Pedagogens förhållningssätt och ansvar	8
4.4 Normer	9
5 Metod	10
5.1 Metodval	10
5.1.1 Kvalitativ intervju	10
5.2 Urval	11
5.3 Tillvägagångssätt och bearbetning	12
5.4 Forskningsetiska ställningstaganden	12
6 Resultat och analys	13
6.1 Bildskapandets funktion i verksamheten	13
6.2 Bildskapandets betydelse för barnet och dess utveckling	16
6.3 Bemötande av barns bildskapande	20
6.4 Normer kring bildskapande i förskolan	24
7 Sammanfattning	28
8 Diskussion	29
9 Vidare forskning	32
10 Käll- och litteraturförteckning	33
10.1 Otryckta källor	33
10.2 Tryckta källor	33
Bilaga	35

1 Inledning

Bild och bildskapande är vanligt förekommande företeelser och aktiviteter i förskolan, vilket är ett faktum som jag tror kan uppfattas näst intill som allmänt känt. Kanske har man egna minnen av sin förskolevistelse och de bilder och bildskapande aktiviteter man tog del av, eller kanske är man i dagsläget själv förälder som har sina barn på förskola, och var och varannan dag får se och ta emot en mängd av bilder och teckningar av olika slag. Alla som på något sätt varit eller är i kontakt med förskolebarn eller förskolan som institution i sig antar jag även har varit i kontakt med bild och bildskapande. Trots att bildskapandet i sig verkar vara allmänt känt, tycker jag mig dock ha uppfattat att den allmänna förståelsen av bildskapandet i förskolan kan vara en aning naiv och platt. En vanlig uppfattning verkar vara att bildskapande är en aktivitet som *alla* barn gärna engagerar sig i och detta med glädje, att det liksom är en naturlig del av barndomen, samt att bildskapandet i förskolan främst sker för nöjes skull. Men, jag undrar, hur ser det egentligen ut?

Kanske har man någon gång bemött ett barns bildskapande med orden ”vad fint du ritar”, eller så har man själv varit det barn som fått ta emot en sådan kommentar på sitt skapande. Eller kanske har man konfronterats med barn som söker ens bekräftelse med ord som ”tycker du jag ritar fint?”. Jag tror att de flesta som har en erfarenhet av bildskapande i förskolan någon gång i samband med detta också hört uttryck med innehåll som kretsar kring ordet ”fint”. Vad är dessa vanligt förekommande uttryck egentligen uttryck för? Vad är det som är fint, och vem bestämmer egentligen det? Kan det kanske rent av vara så att det finns normer kring bildskapandet i förskolan, det som tillsynes kan verka så förnöjsamt och kravlöst? Detta är tankar och funderingar som varit del av den tankeprocess som legat till grund för uppkomsten av denna studie och dess utformning.

Bildämnet ligger mig personligen väldigt varmt om hjärtat, och det är en aktivitet som jag gärna både engagerar mig i på egen hand, men också, och kanske framförallt, med barnen i den verksamhet som jag är del i att skapa på förskolan. Mitt engagemang i ämnet har också lett till min vilja att undersöka det närmre i förskolans kontext.

1.1 Bakgrund

Att bildämnet är en del av förskolans verksamhet framkommer även i förskolans läroplan (Skolverket 2010). Här framhålls även bildens kommunikativa karaktär och funktion, i enlighet med tidigare forskning (t.ex. Änggård 2005; Löfstedt 2001) som också ser bilder och bildskapande som en slags kommunikation. Vilket även är en central tanke i denna undersökning. En annan central

tanke är att bildskapande kan användas av barn för att till exempel uttrycka, bearbeta och förmedla upplevelser känslor och erfarenheter. Även detta är en ståndpunkt som återfinns i både läroplanen och i tidigare forskning (t.ex. Löfstedt 1999). Läroplanen har utfärdat mål för förskolan att sträva emot för att utveckla just denna förmåga hos barn. Och den tidigare forskningen ser även hur både den kommunikativa aspekten i bildskapandet och dess funktion som medel för uttryck och bearbetning kan bidra till barns utveckling och lärande (Änggård 2005; Ahlner Malmström 1998; m.fl.), något som också är en central punkt i denna undersökning. Malmberg (2002) har genom stöd av Skolverket utfört en rapport kring bild som pedagogiskt verktyg, där hon vill kartlägga hur pedagogiken bör ta vara på bildens funktion på rätt sätt. Hon menar bland annat att bildens funktion som kommunikation och språkrederkap bör uppmärksammas mer och att ämnet i relation till barn förtjänar större respekt och uppmärksamhet över lag.

Bildskapande kan utifrån läroplanen, forskning och rapporter alltså ses ha en särskild funktion för förskolan och för barn. Min undersökning vill dock undersöka hur det står till med detta i praktiken. Hur det faktiskt efterlevs och tas till vara på inom förskoledidaktiken.

2 Syfte och frågeställningar

Undersökningens syfte är att redogöra för hur pedagogerna på en särskild förskoleavdelning ser på och anser att de bemöter barns bildskapande i förskolan. För att avgränsa undersökningen har jag utgått ifrån att begreppet *bildskapande* framförallt innebär teckning och målning, men jag ser även att andra skapande aktiviteter också kan höra hit, exempelvis fotografering, formgivning och ”pyssel”.

De frågeställningar som undersökningen utgår ifrån är följande:

- Vilken funktion ger pedagogerna bildskapandet i verksamheten?
- Hur ser de på bildskapandets betydelse för barnet och dess utveckling?
- Hur anser pedagogerna att de bemöter barns bildskapande?
- Finns det någon norm kring bildskapande i förskolan?

3 Teoretisk ansats

Denna undersökning har präglats och formats utifrån en förståelse och ett synsätt influerat av den sociokulturella teorin. Detta teoretiska perspektiv har fungerat som ett ramverk för studien, varifrån jag både tagit min förförståelse, utformat undersökningen och senare bearbetat materialet utifrån.

Att utgå ifrån detta sociokulturella perspektiv kändes som det mest naturliga och lämpade, då jag ser bildskapande som en kommunikativ och kulturell aktivitet (vilket jag även har medhåll ifrån tidigare forskning om, som jag visar nedan under punkt 4).

Nedan följer en beskrivning av den sociokulturella teorin som syftar till att ge dig som läsare en ram att sätta in och förstå denna studie inom. Avslutningsvis kommer även några förtydligande kopplingar mellan det teoretiska perspektivet och bild i förskolan.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Den sociokulturella teorin har sitt ursprung i Vygotskijs arbete om utveckling, lärande och språk. Huvudprincipen är enligt Säljö (2000, 2010) att människan är med om ett ständigt lärande i de sociala sammanhang som hon deltar i. Människan lär sig med andra ord i samspel med sin omgivning. Samspelet mellan individen och kollektivet står enligt Säljö (2000) i fokus, då det handlar om hur människan tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter. Säljö förklarar vidare att de kunskaper och färdigheter som människan tar till sig och formas av kommer ifrån de insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle, och det är genom interaktion med andra människor i detta samhälle som hon själv kan ta del av dem. På samma sätt som de kunskaper och färdigheter som människan tar till sig är präglade av det samhälle och den kultur hon lever i, så kommer också människan att präglas av det samhälle och den kultur hon lever i. Vygotskijs beskrivning av kultur var just att den innebär en uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser, som vi kan ta del av via interaktion med omvärlden (Säljö 2000, s. 29).

Ytterligare en central punkt är tanken om att människan ständigt befinner sig i utveckling och lärande, där hon aldrig slutar upp med att ta till sig ny kunskap. Eftersom människan under hela sin livstid ständigt är en del av ett kulturellt/socialt sammanhang, så är hon också del av ett samhälle som även det ligger under ständig förändring (Säljö 2000). I detta sociokulturella samhälle ingår det också ett ständigt flöde av olika typer av bilder, som människan oundvikligen påverkas av.

Den äldre/mer kompetenta personen har en väldigt viktig funktion i detta perspektiv, då hon kan vägleda den yngre/mindre kompetenta personen i hur man använder kulturella redskap. Detta lärandefenomen har Säljö (2000, 2010) tagit ifrån Vygotskij som beskriver det som ett lärande i den proximala utvecklingszonen. Säljö förklarar att denna zon innebär det fält där en människa är

känslig för instruktioner och förklaringar. När den mer kompetenta vägleder den mindre kompetenta så skapas möjligheter för att hon ska klara av att utföra sådant som hon inte kunnat klara på egen hand, och i och med detta så lär hon sig också något nytt.

Överföringen av kunskap mellan individer och kollektiv sker här via mediering, vilket innebär att människan använder sig av olika redskap eller verktyg när hon söker förstå sin omvärld och agera i den (Säljö 2010, s. 187-189). Säljö (2010, s. 187-191) nämner två typer av dessa kulturella redskap, å ena sidan de språkliga och mentala redskapen, å andra sidan de materiella och fysiska redskapen. De språkliga redskapen möjliggör kommunikationen, som är en central del i detta perspektiv, då det är genom kommunikation med andra som vi kan uttrycka oss, ta del av varandras erfarenheter och tankar. Bild ska enligt Vygotskij (1930/1991) och Säljö (2010, s. 190) förstås som ett av dessa kulturella redskap. De visar på hur människor kan uttrycka sig med bilder och samtidigt kommunicera om dem, vilket innebär att de också bär på en medierande funktion. Säljö menar att det inte finns någon konflikt eller motsättning mellan bild, talat eller skrivet språk eller formler och tecken, utan de är snarare beroende av varandra, då de alla är förmågor som vi kan mediera världen via.

Vygotskij (1930/1991) har även särskilda tankar och teorier kring fantasin, som han uttrycker är grunden för kreativ aktivitet (jag ser kreativ aktivitet här likställt med bildskapande). Han ger fantasin en stor och viktig innebörd och funktion, då han menar att det bland annat är ett medel för att vidga människans erfarenheter, samtidigt som det är beroende av tidigare erfarenheter. Han ser även att lek och bild hänger ihop, då båda är kreativa förmågor och grundade i fantasi. Genom leken och ritandet menar han att barnet ges möjlighet att uttrycka vad som engagerar det, samt bearbeta upplevda intryck och tolka erfarenhet och känslor.

3.2 Teorirefleksion

Kopplingen till min undersökning i förskolan ligger dels i att jag ser förskolan som bärare av en särskild kultur och en arena för ett särskilt samspel, som jag utifrån denna teori antar påverkar barnen och pedagogerna i deras lärande och världsförståelse. Jag ser också pedagogerna och de äldre/kompetentare barnen som aktörer i den proximala utvecklingszonen. Vidare ser jag via detta teoretiska perspektiv den så viktiga funktionen som kommunikationen och bilden har som medierande medel. Kommunikation och bild går enligt mig och tidigare forskning (se avsnittet nedan) hand i hand, och utgör centrala funktioner i förskolans verksamhet. Och jag vill som

Vygotskij se bildskapande som en förmåga bärande på många livsviktiga funktioner.

4 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer en presentation av den tidigare forskning och litteratur som jag funnit relevant för undersökningen. Dessa presenteras för att ge en grundläggande förståelse för området. Inledningsvis kommer en beskrivning av det bildskapande som enligt den tidigare forskningen och litteraturen sägs finnas i förskolan och dess verksamhet. Därefter redogörs för pedagogens ansvar och förhållningssätt, följt av en redogörelse av bildskapandets betydelse för barnet och dess utveckling. Slutligen kommer ett stycke där begreppet norm sätts in i förskolans bildskapande kontext.

4.1 Bildskapande i förskolans verksamhet

Bildskapande är en vanlig aktivitet och en traditionell del i förskolans verksamhet. Den bör inte ses som en avgränsad aktivitet utan som del i livet på förskolan i stort (Änggård 2005, s. 73). De bildskapande aktiviteterna i förskolan sker delvis på pedagogers initiativ, som planerade styrda aktiviteter, men även på barns egna initiativ, som fritt bildskapande vanligtvis i samband med fri lek. Einarsdottir, Dockett, Perry (2009, s. 13) menar att bildskapande är en känd uppgift för barn, vilket även Änggård (2005) gör då hon talar om bildskapande som en vanlig och ofta populär aktivitet. Men gemensamt påpekar de också att det inte alls är alla barn som väljer bildskapande aktiviteter spontant. Utan de menar att vissa barn till och med aktivt undviker och väljer bort dessa. Det är helt enkelt en aktivitet som vissa gärna väljer medan andra helst undviker den.

Det bildskapande som barnen väl skapar i förskolan sker i stor utsträckning kollektivt i kamratgrupp (Änggård 2005, s. 7). Barnen söker gemenskap och ritar ofta i sällskap. Anledningen till detta är som både Änggård (2005, 2006) och Ahlner Malmström (1998) menar, att bildskapande är en social och kulturell aktivitet, och att bilder är kommunikativa. I den gemensamma kamratkulturen på förskolan skapar barnen även en gemensam och lokal bildkultur. Detta är en typ av gemenskap där de deltagande barnen producerar (och reproducerar) en lokal bildpraktik, där de delar en särskild genre- och motivrepertoar (Löfstedt 2001; Änggård 2005).

4.2 Bildskapandets betydelse för barnet och dess utveckling

Att bildskapande ses som socialt och kommunikativt har såklart också en särskild betydelse för barnet och dess utveckling. Via bilden får barn möjlighet att uttrycka mening som de kanske ännu inte är kapabla att verbalisera. Coates (2002, s. 16) menar också att barnens ritande och pratande går

hand i hand, på så sätt att när barnen sitter tillsammans och ritat är det vanligt att de samtidigt pratar. I dessa samtal menar Lindahl (2002) att de tar del av ett konstruktivt utbyte av idéer. I samtalet konstruerar och förmedlar de mening och betydelse, samt skapar en gemensam förståelse och en gemensam kultur (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009, s. 15; Änggård 2005). När pedagoger håller kreativa samtal med barn om deras bilder så skapas möjlighet för lärande och meningsskapande, och ett vidgande av deras tidigare förståelse (Lindahl 2002, s. 220-225).

Genom att studera barns bilder och samtala med dem om dessa menar Ahlner Malmström (1998) att man även kan få en inblick i hur barn förstår sin omvärld. Änggård (2005, 2006) talar också om det traditionella synsättet att se bilden som tankens spegel, men hon är tydlig med att man här måste se till omständigheterna. Detta påpekar även Löfstedt (1999, s. 150) på så vis att även om bildskapande ses som ett sätt att uttrycka och bearbeta det inre så kommer denna typ av bilder endast till i särskilda sammanhang och omständigheter, då barns bilder i övrigt främst präglas av den lokala kamrat- och bildkulturen. I denna lokala kamrat- och bildkultur menar Änggård att barnen genom att framställa speciella bilder/motiv kan välja att framställa sig på ett särskilt sätt eller visa tillhörighet till en särskild grupp. Genom bildskapande kan alltså sägas att barn får möjlighet att uttrycka olika sätt att vara, dels som individ, som social grupp och som könsvarelser. Här ges också möjlighet för barnen att skapa kulturella frizoner och utmana vuxenvärlden. Barns bildskapande kan på så vis också ses som ett sätt att skapa barndom (Änggård 2005; Änggård 2006).

Barnen inspireras och sporras av varandra i sitt skapande, genom att härma och imitera mer kunniga kamrater/vuxna övar barnen upp sina färdigheter och bemästrar så småningom själv nya tekniker och ökar sin motivrepertoar (Löfstedt 1999; Änggård 2006). De äldre barnen fungerar som förebilder för de små, som härmar och imiterar efter. Strävan efter att kunna det kamraterna behärskar kan ses som en drivkraft inom barnets utveckling av bildskapande. Lärandet inom bildskapandet kan i och med detta ses som kollektiv, då barnen lär med och av varandra (Löfstedt 1999).

4.3 Pedagogens förhållningssätt och ansvar

Som visats på ovan är samtalet kring barns bilder givande och viktigt. Genom att pedagogen samtalar med barnet om bilden skapas möjlighet för en gemensam reflektion där den vuxne och barnet kan dela perspektiv och bilda gemensam mening, och genom att samtala om hur barnet gick

tillväga för att skapa bilden så utvecklas en metakognitiv kompetens (Lindahl 2002, s. 190). Ansvaret för att barn ska få ta del av dessa samtal, och att samtalen blir utvecklande, ligger hos pedagogen. Lindahl (2002) ser att pedagogen kan hjälpa barnet att klara sådant som hon inte klarat på egen hand, helt enkelt ett arbete i utvecklingszonen. Pedagogen har även en uppgift i att öka barns motiv- och genre repertoar, samt visa barnen nya tekniker och framställningsstrategier, vilket vanligen sker i de styrda aktiviteterna (Löfstedt 2001, s. 133-134). Utan den vuxnes stöd skulle barnen inte få tillgång till alla genrer, och Änggård (2006) menar då att barnens skapande skulle bli mer likartat och mediedominerat.

Thor (1988) och Skoog (1998) visar att det finns en osäkerhet bland pedagoger angående hur mycket en pedagog ska styra barns bildskapande, och de visar sig även ha olika pedagogiska förhållningssätt. Gemensamt är dock, som Löfstedt (2001) säger, att de alla styrs av tid samt ekonomiska och pedagogiska aspekter. Ännu en gemensam punkt som Löfstedt ser i pedagogers arbete med bildskapande är att syftet och målet med de aktiviteter de skapar är processen, upplevelsen och färdighetsträningen. Det finns också en slags överenskommelse bland pedagoger att det inte finns några rätt eller fel inom bildskapandet (Löfstedt 2001, s. 217; Skoog 1998).

4.4 Normer

Barn och pedagoger har delade uppfattningar om meningen med bildskapande. Pedagoger har en gemensam förståelse kring bildskapandet där dess syfte och mål utgörs av process och upplevelse. Medan målet hos barnen riktar sig på motivframställning, ikonisk igenkänning och vuxenhet (Änggård 2005; Änggård 2006). Det finns även skillnader i barns och pedagogers uppfattning om rätt och fel inom bildskapandet. Pedagoger må ha en gemensam överenskommelse om att det inte ska finnas några rätt eller fel inom bildskapande, men det visar sig att denna överenskommelse inte heller sträcker sig in bland barnen (Löfstedt 2001; Skoog 1998). Inte heller delar pedagoger och barn ideal eller mening angående vad som ses som ”fint” (Änggård 2005, s. 128). Alla dessa skiljemeningar påverkar den bildkultur som finns i förskolan. Man kan säga att pedagoger och barn har olika normativa sätt att se på och förstå bildskapande.

Barn lever i ett samhälle präglad av en vuxennorm, detta påverkar dem även inom bildskapandet. De anser att vuxna ritar ”finare”, och i sitt skapande strävar de efter den vuxnes färdighet och kunskap till formfulländning (Änggård 2006, s. 8). Barn påverkas även av samhället som bär på en stark likhetsnorm där budskapet är tydligt: bilder ska vara ikoniska och föreställa (Löfstedt 1999, 2001).

De skapar bilder utifrån vad de tror omgivningen uppskattar och de strävar hårt efter att leva upp till vuxnas förväntningar (Ahlner Malmström 1998, s. 170; Coates 2002). För att rita fint, föreställande och ”vuxet” kämpar de hårt och tar till många olika strategier, pressade av deras lokala bildkulturs normer. Paradoxalt nog gör barnens hårda strävan att bilderna i de vuxnas ögon tappar värde, då vuxna vill se originalitet och barnslighet (Änggård 2006, s. 14). Och för vissa barn blir förväntningarna för hårda, de känner press och uttryck som ”jag kan inte rita” är inte helt ovanliga som följd (Einarsdottir, Dockett & Perry 2009, s. 14; Löfstedt 1999, s. 73).

Gemensamt i barns bildkultur är strävan efter motivframställning, som en följd av likhetsnormen. Men vilka motiv som framställs skiljer sig mellan könen. Flickor har en särskild norm kring lämpliga motiv och pojkar en annan (Löfstedt 2001). Änggård (2005; 2006) menar att bildskapande är ett visst sätt att skapa kön och könstillhörighet. Genom att producera en viss typ av motiv kan barnet visa vilken könstillhörighet och grupp hon/han tillhör.

5 Metod

Nedan följer en genomgång av undersökningens utformning av metod. Först presenteras metodvalet, följt av en beskrivning av urval, och därefter en översikt över undersökningens tillvägagångssätt och bearbetning. Slutligen följer en reflektion kring undersökningens forskningsetiska ställningstaganden.

5.1 Metodval

Valet av metod är så som Ahrne och Svensson (2011, s. 22-23) menar främst beroende av vilka forskningsfrågor man har valt att arbeta med. Men även tradition samt vilka resurser man har att tillgå kan påverka metodvalet. För att kunna besvara mina forskningsfrågor valde jag att använda kvalitativ intervju som forskningsmetod

5.1.1 Kvalitativ intervju

Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2011) talar om intervjun som ett sätt att samla in kunskaper om sociala förhållanden och enskilda människors erfarenheter, upplevelser och känslor. Genom att intervjua ett antal individer från en särskild miljö kan man få en inblick i de förhållanden som äger rum i denna miljö. De menar att intervjuerna säger något om den stunden just där och då den gjordes, och om just den/de personernas uppfattning av ämnet. Metoden kan alltså inte säga allt om

ett ämne, men eftersom att jag i min undersökning väljer att gå in för att undersöka hur just några få utvalda personer ser på ämnet, så duger intervju väl som metod för att besvara mina forskningsfrågor.

Det kvalitativa synsättet utgår ifrån att tolka och förstå undersökningens resultat, inte att exakt förklara eller generalisera (Stukat 2005, s. 32). Man är inte ute efter att mäta eller beräkna, utan strävar efter att undersöka hur något fungerar, i vilka situationer något förekommer och hur. Man strävar även efter att se till eventuella normer och värderingar (Ahrne och Svensson 2011, s. 11-13).

Intervjuernas karaktär utgör i denna undersökning en slags blandning mellan strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Stukat (2005, s. 38-39) förklarar att strukturerade intervjuer innebär att intervjuaren har ett fastställt intervjuschema där informanten oftast bara kan välja mellan vissa förutbestämda svarsalternativ, medan de ostrukturerade intervjuerna innebär en större frihet i svaren. Intervjuaren har dock en förutbestämd bild av det ämnesområde som skall täckas in, men frågorna kan ställas i fritt skiftande ordning och täckas upp av spontana följdfrågor. I mina intervjuer använde jag mig av ett intervjuschema (se Bilaga) som jag förberett (därav strukturerad karaktär), men jag var öppen för att ställa frågorna i annan ordning eller följa upp med följdfrågor när situationen bjöd till (därav även ostrukturerad karaktär).

5.2 Urval

På samma sätt som Ahrne och Svensson (2011) menar att valet av metod är beroende av de forskningsfrågor man valt, så menar även Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2011, s. 42) att forskningsfrågorna också avgör vilken grupp och vilka personer man väljer att intervju. För att få svar på mina forskningsfrågor behövde jag därmed intervju yrkesverksamma pedagoger i förskolan. Ahrne och Svensson påpekar att om man i sin undersökning fokuserar på endast en miljö så kan det finnas större möjlighet att få en djupare inblick och också en viss kontinuitet. Jag ansåg det därmed lämpligt att välja att intervju fem pedagoger som arbetade på samma förskoleavdelning, i hopp om att kunna få en bättre inblick. Valet av förskola och avdelning gjordes främst av praktiska skäl.

Två av pedagogerna är utbildade förskollärare, en är utbildad barnskötare inriktad på specialpedagogik, den fjärde är utbildad barnskötare och den sista pedagogen utbildar sig parallellt med arbetet till barnskötare. Förskolan, avdelningen och pedagogerna hålls i undersökningen

anonyma. Därmed har jag valt att kalla pedagogerna för; Pedagog A (förskollärare), pedagog B (förskollärare), pedagog C (barnskötare inom specialpedagogik), pedagog D (utbildad barnskötare), pedagog E (barnskötare under utbildning).

5.3 Tillvägagångssätt och bearbetning

Redan tidigt i processen såg jag till att ha ett så tydligt definierat syfte och frågeställningar som möjligt, för att kunna utforma övriga delar i undersökningen efter dem. Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2011, s. 36) tipsar om att man helst ska ha formulerat en inledning, gjort en litteraturöversikt och inlett metodreflektioner innan man påbörjar själva intervjuerna, eftersom det annars kan vara svårt att veta hur man ska utforma dem och vad man ska fråga efter. Jag följde detta råd och gjorde ett ordentligt förarbete, där jag i princip gick igenom all litteratur och tidigare forskning innan jag gav mig ut på fältet. Redan långt innan detta hade jag dock tagit kontakt med och informerat den aktuella förskolan, samt fått klartecken från dem. Intervjuerna utfördes under två dagar, var och en av pedagogerna för sig. Här hade jag förberett med en intervjuguide, men denna förhöll jag mig något flexibel till. Under intervjuerna förde jag både stödanteckningar och gjorde ljudinspelningar. Det inspelade materialet transkriberades sedan för att göras mer lättillgängligt för analys. Bearbetningen av intervjumaterialet skedde genom att jag analyserade det inom ramarna för den teoretiska utgångspunkten och ställde det emot den tidigare forskningen.

5.4 Forskningsetiska ställningstaganden

I arbetet med undersökningen och inför intervjuerna har jag tagit hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

Informationskravet tog jag hänsyn till då jag redan i den första kontakten med förskolan delgav mitt syfte och annan relevant information angående undersökningen. Inför var och en av intervjuerna underrättade jag pedagogerna dels ytterligare om undersökningens syfte, men även om deras frivillighet, samt deras uppgift och villkor som deltagare i projektet.

Samtyckeskravet togs hänsyn till via att intervjuerna och undersökningen skedde i samtycke med informanterna/pedagogerna. De var medvetna om sin frivillighet och de skulle givetvis ha fått avbryta sitt deltagande ifall de önskat.

Konfidentialitetskravet tog jag hänsyn till genom att behandla och förvara materialet på ett sådant

sätt att ingen utomstående kunnat ta del av det, och på ett sådant sätt att ingen av de deltagande eller nämnda personerna, eller förskolan i sig, ska kunna identifieras för utomstående.

Nyttjandekravet tar jag ställning till på så sätt att materialet enbart har använts av mig och enbart till denna specifika studie. Jag kommer inte överlåta materialet till någon annan.

6 Resultat och Analys

I kommande avsnitt presenteras undersökningens resultat, detta görs i fyra delar. I varje del vävs resultatet samman med och ställs emot en analys av densamma. Resultatet är baserat på de fem intervjuer som utförts för studien och dessa analyseras inom ramarna för den sociokulturella teorin, med hjälp av tidigare forskning samt tankar och källor som tagits upp i uppsatsens inledning och bakgrund. De fyra olika redovisningsdelarna är skapade för att tillsammans försöka svara på undersökningens syfte, genom att varje del främst utgår ifrån att besvara varsin av de fyra forskningsfrågorna.

6.1 Bildskapandets funktion i verksamheten

Pedagogerna beskriver funktionen med bildskapande på skiftande sätt, men gemensamt verkar vara att de ser det som en given och naturlig del av förskolan. Ingen tvekar ens på bildskapandes varande eller icke varande, det är liksom självklart att bildskapande finns och ska finnas i förskolan. I kombination med detta förhållningssätt till bildskapande och pedagog As uttryck att ”vissa ämnen satsar man mer eller mindre på, men det här ska bara finnas, det tillhör ju förskolan”, så uttolkar jag en bild av bildskapandet som positivt närvarande och tillhörande förskolan. Men jag får även en känsla av att detta kan vara ett förhållningssätt och uttryck som ger en bild av bildskapandet som möjligen taget för givet. En attityd som jag upplever att Malmström (2002) vill kämpa emot med sin rapport där hon lyfter fram och uppmärksammar bildens pedagogiska funktioner. I inledningen la jag fram en erfarenhet av att det verkar finnas en uppfattning om bildskapande även som en naturlig del av barndomen och inte bara en naturlig del av förskolan. Ingen av de intervjuade pedagogerna uttalar dock något angående bildskapandets eventuella naturliga plats i barndomen, så jag måste utesluta att dra någon slutsats att de bär på en sådan uppfattning. Men uppfattningen om bildskapandets naturliga plats i förskolan kan ändå ses som en följd av en sådan uppfattning, då förskolan präglas av att vara en arena för barndomen. Malmström (2002, s. 8) menar alltså att det finns en allmän uppfattning om att bildskapande förmåga är medfödd (naturlig), och att denna syn måste förändras då den medför att bildskapande får för lite utrymme i pedagogiken och pedagogiska

aktiviteter. Att pedagogerna ser bildskapandet som en naturlig del i verksamheten skulle alltså också kunna betyda att det är en del som får allt för lite pedagogisk uppmärksamhet.

De intervjuade pedagogerna visar dock på att de, i motsättning till detta, jobbar relativt mycket med bild i pedagogiska aktiviteter. Flera av dem talar till exempel om att de använder bild och bildskapande i syfte för dokumentation. Både pedagog B, pedagog C och pedagog D talar om att de ofta använder bildskapande vid dokumentation där barnen är delaktiga och får dokumentera själva. Pedagog C förklarar här att ”om vi har upplevt någonting så blir det ju ofta att barnen får uttrycka sig i bild på olika sätt”. I den tidigare forskningen finns de som visar på att bildskapande just har en stor funktion för att bearbeta erfarenheter, vilket dokumentationen också på sätt och vis är – ett sätt att bearbeta erfarenheter. En av dessa forskare är Löfstedt (1999) som talar om just denna funktion i bildskapandet. Hon påpekar dock att man måste ta hänsyn till miljö- och kamratpåverkan när man här ser till barnens bilduttryck. Genom att se hur barn framställer föremål eller fenomen i bild menar Ahlner Malmström (1998, s. 150) att man kan få en insikt i hur barn förstår och tänker kring dessa, vilket också är en användbar funktion just inom dokumentation. Att pedagogerna använder bild tillsammans med barnen i syfte för dokumentation menar jag visar på att de hanterar att använda bild medvetet och pedagogiskt.

Löfstedt (2001) framhåller tydligt den kommunikativa karaktären och funktionen hos bilder och bildskapande. Hon menar att barns bildskapande är ett kulturellt redskap som bär på en kommunikativ funktion och att barns bildspråk i grunden är socialt och kommunikativt just på samma sätt som det verbala språket. Vad jag mer finner gemensamt hos pedagogerna är att de just ser denna bildskapandets kommunikativa funktion. Här är det intressant att se att det framförallt är pedagog C som arbetar inriktat på specialpedagogik som lyfter fram denna funktion som ännu lite viktigare. Hon uttrycker att bildskapande ”är ett sätt för barnen att kunna uttrycka sig, inte bara verbalt utan just genom skapande. Det är ett språk.” Hon berättar vidare att hon ”personligen alltid arbetat mycket med bildspråk. Just för att kommunicera med barn som har haft svårt för att kommunicera verbalt.” I detta bildspråksarbete förklarar hon att hon även ”märkt att det inte är nått som bara gäller just för de här specifika barnen, utan alla barn vill egentligen använda bilder och kommunicera med dem.” I den forskning som jag tagit del av talas inte så mycket om just specialpedagogik, men det är en genomgående förståelse hos alla (t.ex. Ahlner Malmström 1998; Einarsdottir, Dockett & Perry 2009; Löfstedt 2001; Lindahl 2002) att bildskapande och kommunikation på ett eller annat sätt går hand i hand. Även i förskolans läroplan (Skolverket 2010) framhålls den kommunikativa funktionen och det finns utfärdade mål som syftar mot att förskolan

ska arbeta med att utveckla denna förmåga hos barnen. Så det är positivt att se att dessa pedagoger verkar jobba emot dessa mål.

Den kommunikativa funktionen hör också ihop med att bildskapande har en funktion som uttrycksmedel. Just denna förmåga till uttryck är något som till exempel Änggård (2005), Thor (1988) och Löfstedt (1999) talar om. Pedagog E nämner att ”om det till exempel har varit någonting som hänt eller någon traumatisk upplevelse så kanske man inte riktigt som barn kan sätta ord på det utan då är det ju kanske enklare att uttrycka det via bilder”, sedan ger hon ett exempel på en typ av sådant uttryck som ägt rum på avdelningen. Ett exempel som även fler av pedagogerna talade om och hänvisade till. De visar på ett exempel där de i praktiken tagit hjälp av bildskapandets funktion som uttrycksmedel för att upptäcka ett barn som varit med om något som påverkat det djupt och som på grund av det var i behov av särskilt stöd. Som tidigare nämnts så talar Löfstedt (1999, 2001) om denna funktion och vikten av att ta hänsyn till barns uttryck och ta dem på allvar. Men hon uppmärksammar även om att dessa typer av genuina uttryck endast uppträder i barns egeninitierade bildskapande och endast i vissa sammanhang under särskilda omständigheter. I övrigt menar hon att barns bildskapande främst präglas av den lokala kamrat- och bildkulturen.

Forskningen visar helt enkelt att det kan vara värt att ta en närmre titt på barns bilder för att upptäcka vad de egentligen är uttryck för. Pedagog A visar att hon medvetet tänker i dessa banor då hon säger att ”det är ju nästan aldrig som ett barn ritat något de aldrig varit med om, sett, hört eller upplevt. Då när det kommer upp en udda bild då är det vår roll att tänka '*men hur kom det sig?*'. Det måste ju finnas nått bakom. Det kan inte bara komma *såhär*.” För det är just det Löfstedt menar, att när barn skapar bilder som inte verkar vara utifrån påverkan av den lokala kamrat- eller bildkulturen, då finns det möjlighet för att bilden är uttryck för något i det inre hos barnet, och då måste man vara extra uppmärksam.

Utifrån vad som visas ovan tycker jag att det genom intervjuerna framgår att pedagogerna på denna avdelning är flitiga i att använda och ta vara på bildens kommunikativa karaktär och funktion. Att bildskapande ses som kommunikativt tänker jag mig också har en särskild koppling till det sociokulturella perspektivet. Som Säljö (2000) menar så är människan en kommunikativ varelse, och jag tycker mig tyda att även pedagogerna absolut ser barn som kommunikativa varelser. Inom det sociokulturella perspektivet ses även bild som ett av de kulturella redskapen med medierande funktion. Pedagog C visar sin medvetenhet om denna funktion då hon berättar att ”om vi tycker att vi vill ta upp någonting med barnen, till exempel prata om känslor eller om en händelse, då kan man

använda sig av bilder.” Även pedagog E berättar att hon brukar använda bilder för att visa och förmedla något speciellt för barnen. Vidare berättar pedagog C att de på avdelningen brukar ha ett slags forum med barnen där de som pedagoger väljer ut bilder lämpade för ämnet. Sedan visar de dessa bilder för barnen under samlingen, och barnen får då ge fri respons på vad de ser. Hon förklarar vidare att de på detta sätt får höra barnens egna tolkningar och förståelse av ämnet, och se var de ”tar vägen”, samtidigt som de som pedagoger kan skapa möjlighet för barnen att lära sig något nytt och utvecklas i ämnet. Enligt Vygotskijs och Säljös tankar så kan pedagogerna på detta sätt alltså mediera kunskap till barnen.

Vygotskij (1930/1991) framhåller fantasin som en stor och viktig funktion i lärandet. Han ser även leken som sammanhängande med fantasin, vilket även ger leken en viktig funktion. Han menar att människan i fantasin och leken får möjlighet att tolka erfarenhet och känslor. Bildskapandet är en kreativ aktivitet som Vygotskij också menar bygger på fantasi, alltså finns i bildskapandet också en funktion för tolkning av erfarenhet och känslor. Detta har jag ovan visat att pedagogerna är medvetna om, då de i intervjuerna gett exempel där de ser barns tolkningar och bearbetningar i bild. Pedagog B visar även att hon ser kopplingen till fantasin, då hon förklarar att hon anser att en av de viktigaste funktionerna med barns bildskapande är användandet och utvecklandet av fantasin. Det framkommer också i intervjuerna att bildskapandet har kopplingar till leken, till exempel då både pedagog A och pedagog B talar om att de ser att vissa barn ofta använder bildskapande under den fria leken, och att det kan ske som en delaktivitet i en ”större” lek. Även Löfstedt (1999, s. 66-74) visar på att lek och bildskapande ofta är sammankopplat. Hon visar också, i likhet med pedagogerna ovan, att bildskapande för vissa barn är ett vanligt val av aktivitet i lek, och att barn ofta använder bildskapande i alla möjliga olika lekar.

6.2 Bildskapandets betydelse för barnet och dess utveckling

Bildskapandets kommunikativa funktion, som jag resonerat kring ovan, har förstås också en given betydelse för barnet och dess utveckling. Pedagogerna talar både om hur de själva använder bild för att visa något för barnen, i utvecklande och lärande syfte, samt om hur barnen själva använder bildskapande för att bearbeta och uttrycka sig, vilket också är en given del i utvecklingen. För som Säljö (2000, 2010) beskriver den sociokulturella teorin så är det på sådant sätt som man når utveckling och lärande. Men att se bildskapande som ett språk menar jag inte bara innebär den kommunikativa delen, utan även som pedagog B menar att bildskapandet bidrar till språkutveckling. Hon ger här exempel från verksamheten där hon sett hur barn till exempel

utvecklat sina språkliga begrepp för färg och form. Genom att hålla på med bildskapande så menar pedagog B att barn även lär sig att förstå bilders symboliska funktion, vilket hon anser är viktigt i dagens samhälle.

Detta är också en slags utveckling av språklig förståelse. Att vi lever i ett samhälle som är fullt av symboler tror jag inte att någon missat, nästan överallt finns bilder eller symboler som vill säga oss något. Läroplanen för förskolan (Skolverket 2010) lägger ett ansvar på förskolan i att förbereda barnen för samhället, när pedagog B talar om det viktiga i att barnen lär sig detta symbol- och bildspråk ser jag att hon också följer läroplanens anvisningar. Ahlner Malmström (1998, s. 175) menar att det bara är genom att göra bilder och samtala om dem som barn kan lära sig och utveckla bildspråk. Det framkommer i intervjuerna att pedagogerna ofta samtalar med barnen om vad de ritar och om andra bilder. Som det beskrivs ovan så brukar de på avdelningen använda sig av ”forum” där de använder bilder för att behandla och samtala om något särskilt ämne. Detta ser jag som en slags bevisning på hur de följer Ahlner Malmströms anvisning för lärande och utveckling.

Pedagog A talar mycket om den kulturella betydelsen och påverkan. Hon refererar dels utifrån sin egen erfarenhet då hon själv är ”tvåkulturell”, som hon kallar det. Men hon ger också många exempel ifrån förskoleavdelningen som är präglad av den mångkulturella miljö som den befinner sig i. Många barn har bakgrund i annan kultur och pedagog A menar att ”det kan vara mycket brist på att få använda skapande hemma, att man aldrig får vara med och baka eller måla. Att det alltid ska vara rent och inte får vara nått kladd”. Pedagog B talar också om att hon tror att erfarenheten hemifrån har betydelse och ger ett exempel på ett barn som hon tror aldrig ens hade sett eller använt en penna/krita innan hen började på förskolan. Änggård (2005, s. 73) påpekar även detta, att erfarenheten av bild och bildskapande hemifrån har stor betydelse för barnet. Hon menar att barn från olika etniciteter ofta har skilda uppfattningar och erfarenheter av bild och bildskapande, eftersom olika kulturer kan ha olika relation till och syn på ämnet. Pedagog A talar om att hon anser att förskolan här har en viktig roll i att komplettera för hemmet, och att dessa barn ska ges möjlighet att i förskolan få testa på och ”kladda” i olika bildaktiviteter. Detta förhållningssätt hos pedagogen ligger även i enlighet med förskolans läroplan (Skolverket 2010) som gett förskolan ett ansvar i att just komplettera hemmet.

Det är inte bara kulturen hemifrån som påverkar barnet, utan även den lokala kulturen på förskolan. Både Löfstedt (2001) och Änggård (2005) beskriver att barns bildskapande och de bilder som de skapar präglas av den lokala kulturen. De menar alltså att det finns en särskild bildkultur som är

unik dels för förskolekulturen, och dels för kamratkulturen. Detta med lokala kulturer och dess påverkan är inte något som pedagogerna direkt reflekterar kring, vad det framkommer i intervjuerna. Men pedagog D och pedagog C visar ändå på att de ser att barnen påverkas av varandra. Pedagog D förklarar nämligen att hon upplever att det är vanligt att en grupp av barn ofta väljer att framställa samma motiv. Pedagog C ger även ett tydligare exempel av att ”ibland kan det ju vara så att det är någon som bara ritat blommor, och så blir det en liten grupp som bara håller på med det här”. Detta kan ses som ett exempel på det faktum som Löfstedt och Änggård talar om. Att barnen genom att framställa särskilda bilder också kan visa sin tillhörighet till en särskild grupp. Att framställa samma motiv inom gruppen stärker den gemensamma gruppkänslan och den individuella känslan av delaktighet. Alla fem pedagogerna talar däremot om att de ser vissa skillnader i vad barnen framställer för bilder beroende på om de är flickor eller pojkar. Löfstedt och Änggård menar också att barns bildskapande faktiskt påverkas beroende på könstillhörigheten, vilken blir en slags grupp/kultur. Änggård (2005, 2006) anser att barns sätt att skapa bilder faktiskt också är ett sätt att skapa könstillhörighet. Detta med kulturell påverkan är något som jag genom studien ser påverkar barn och dess bildskapande, och vidare antagligen även deras utveckling.

Som Löfstedt (2001) och Änggård (2005) menar så influeras barns bildskapande helt enkelt av den kontext de befinner sig i. De menar också att den lokala bildkulturen och kamratkulturen innefattar en gemensam genre- och motivrepertoar. Vilket innebär att barn inom gruppen väljer att framställa samma typer av motiv. Här menar Änggård (2005, 2006) att många barn också strävar efter att kunna framställa liknande och lika föreställande motiv som sina kamrater, vilket sker genom att de imiterar och härmar varandra. Som det visats på ovan talade pedagog D och pedagog C om att de såg det vanligt att barn just valde att framställa samma motiv, och pedagog D nämnde även att hon såg att de äldre och mer kunniga barnen påverkade de yngre. Även pedagog B ansåg att det fanns skillnader gällande motiv inom grupper (då främst könsindelade grupper). Inom exempelvis ”flickgruppen” kunde hon tydligt se hur de påverkades av varandra, främst hur de yngre flickorna påverkades av de äldre, i val av både motiv och färg, vilket hon menade resulterade i ett bildskapande som blir ”väldigt rosa och lila, och väldigt flickigt”.

Det framgår alltså att pedagogerna är uppmärksamma på barns påverkan på varandra. Pedagog B ansåg att detta med könsindelade bildskapande var något som hon ville jobba med att tona ned. Under avsnittet för normer kring bildskapandet är detta något som jag kommer att behandla vidare. Men här vill jag lyfta fram att det också kan finnas något positivt med denna gemensamma bildkultur och strävan efter den. För att kunna framställa liknande motiv som sina kamrater menar Änggård (2006,

s. 9) att barnen använder sig av strategierna att härma och att imitera de mer kunniga kamraterna. Inom den sociokulturella teoriramen ser jag här att det i barns bildskapande finns möjlighet för utveckling inom den proximala utvecklingszonen. Vilket enligt Säljö (2000, 2010) innebär att barnet med hjälp av en mer kunnig person kan uppnå och prestera sådant som hon inte klarat av på egen hand. I detta fall så skapas alltså möjlighet för de mindre kunniga barnen att framställa bilder och motiv som de inte klarat av att framställa utan hjälp från de mer kunniga och deras förlagor till bilder, vilket bidrar till utveckling och lärande.

Förutom kulturell påverkan och kamratpåverkan så framkommer det gemensamt hos pedagogerna att de ser att bildskapandet påverkas utifrån barns intresse. Alla fem pedagoger visar tydligt att de anser att intresset påverkar vilka bilder barn väljer att framställa. Men pedagog A, pedagog C och pedagog E talar också om att de anser att det även är intresse som påverkar ifall barn överhuvudtaget väljer att rita eller ej. Pedagog C uttrycker till exempel att "vissa barn tycker att det är jätteroligt och vissa tycker inte alls om det", och pedagog A berättar att "det finns barn som aldrig skapar om de själv får välja". Vidare så ger pedagog E ett exempel utifrån två barn på avdelningen, två nära kompisar som ofta leker ihop. Hon beskriver att det ena barnet "ritar ofta och mycket, och är väldigt bra på det, medan hans kompis aldrig ritat". Vad det exakt beror på kan hon inte svara på, men hon uttrycker att "det fanns liksom inget intresse överhuvudtaget, han kunde sitta med och titta på eller göra annat bredvid undertiden som kompisens ritade". Pedagogernas upplevelse stämmer överens med Einarsdottir, Dockett och Perry (2009, s. 13-14), som även de visar på just detta, att vissa barn gärna vill hålla på med bildskapande medan andra helst undviker. Att ett barn väljer eller inte väljer att rita kan helt enkelt bero på att just intresset för bildskapande antingen finns eller inte finns där.

Coates (2002, s. 16) visar på att ålder också är en påverkande faktor i barns bildskapande. Dels på så sätt att de äldre barnens skapande i större utsträckning präglas av påverkan av och på varandra, något som också Löfstedt (1999, s. 71, 90) talar om. Som det framkommer ovan så nämnde även två av pedagogerna att de såg hur de yngre barnen påverkades av de äldre. Pedagog B ser också att ålder avgör "vad de klarar av" inom bildskapandet. Hon beskriver till exempel hur det är tydligt att de yngre barnen påverkas av sin bristande motorik på så sätt att de inte kan hantera pennor och bildverktyg på ett funktionellt sätt, vilket såklart påverkar deras resultat och utförande. Även pedagog C talar om hur den åldersmässiga utvecklingen är avgörande. Hon visar också att hon är underförstådd med en av Ahlner Malmströms (1998) tankar, då hon talar om att hon anser att man kan se barnets utveckling och förståelse genom att studera deras bilder. Hon uttrycker att "om du

vill se barns förståelse för kroppsuppfattning till exempel, så ser man ju verkligen det i skapandet”, då hon menar att ett barns framställning av en människokropp i bild också kan visa på barnets förståelse av människokroppen. Ahlner Malmström menar nämligen också just det, att man kan se barns föreställningar om något genom att se hur de ritat och framställer detta i bild.

6.3 Bemötande av barns bildskapande

Att bemöta barns bilder och bildskapande med respekt och intresse verkar vara en gemensam strävan hos alla pedagogerna. Pedagog A uttrycker till exempel att hon tycker att man ”först och främst ska möta dem med respekt, alla bilder, oavsett vad som ritas”. Att bemöta barns bildskapande på detta sätt överensstämmer med vad Skoog (1998) visar i sin studie. Hon visar även på att pedagoger inte ifrågasätter barns bilder, eller påpekar rätt eller fel i deras bildskapande. Även Löfstedt (2001, s. 217) talar om att det finns en slags överenskommelse bland pedagoger att det inte finns något rätt eller fel inom bildskapande. Ingen av de intervjuade pedagogerna visar någon antydning till att vilja bemöta barns bildskapande på ett negativt sätt, istället förklarar alla tydligt att de strävar efter positivt och uppmuntrande bemötande. Detta tolkar jag som ett tecken på att även de bär på en sådan överenskommelse.

Men kanske slår det över till att bli lite väl positivt. Då pedagog D förklarar att hon *alltid* talar om för barnen att deras teckningar är ”jättefina”, oavsett om hon själv egentligen tycker det ser ut som ”klotter”, så ringer det ändå en orosklocka inom mig. Som jag nämnde i inledningen är nämligen ordet fint något som alltid tycks eka mellan bildskapandets väggar. Pedagog E visar dock sin medvetenhet och sitt reflekterande kring just detta då hon förklarar att hon tycker att ”man måste ju få berömma, man måste ju få tala om att det är fint, för de vill ju faktiskt det. Någon gång måste de ju få höra det, att det är fint. Som vuxen vill man ju också höra det.” Men hon reflekterar vidare över att ”de barnen som är jätteduktiga på att rita ofta kanske vet om det”. Här tar hon också upp exemplet med de två kamraterna, där den ene gärna ritade och var duktig på det, och den andre inte visade något intresse. Hon tänker att kanske fick den andre pojken dåligt självförtroende och kände sig pressad då han såg hur bra hans vän ritade och alltid fick höra hur fint han ritade. När man säger att någon ritat fint kanske någon annan hör det och jämför sig med detta, och då försvinner kanske en del av glädjen och intresset. Pedagog E avslutar här med att uttrycka att ”man måste tänka på hur man säger och till vem”. Detta reflekterar även pedagog A över då hon säger att ”vi måste vara observanta på att barn kanske ser att vi ger beröm till någon speciell bild, och då kollar den andra på sina teckningar och jämför och känner att den inte kan och kastar den. Det här kan synas tydligt,

och det är därför vi måste se det, varför ett barn kanske inte vill rita och teckna."

Jag finner likheter med dessa tankar hos Einarsson, Dockett och Perry (2009). De beskriver barn som uttrycker att de "inte kan rita", och menar att de tror att detta uttryck till stor del återspeglar den press som är kopplad till de förväntningar som finns på bilder. Även Coates (2002, s. 16) och Löfstedt (1999, s. 170) påpekar att barn strävar efter att leva upp till vuxnas förväntningar och att de är känsliga för ifall deras uttryck ska falla de vuxna i smaken eller ej. Bemötandet av barns bilder med kommentarer som "vad fint" verkar leda till att barn skapar förståelse av att vuxnas förväntning på bildskapande är att det ska resultera i något fint. Vilket troligen leder till att vissa barn känner sig extra pressade för att kunna uppnå detta, och som följd av det uttrycker att de "inte kan" eller tappar intresset så som pojken i pedagog Es exempel.

Tanken om bildskapandets avsaknad av rätt och fel tar sig också uttryck i att pedagogerna ser processen som det viktigaste. Löfstedt (1999) visar i sin studie att när pedagogerna planerar och leder bildskapande aktiviteter så är målet oftast själva processen och inte vad det skall resultera i för alster. Detta synsätt återfinns jag hos pedagogerna, där till exempel pedagog E kort och gott uttrycker att "det viktiga är ju att man ritat, inte vad det kanske blir." Som även tidigare nämnts så reflekterade pedagog A mycket kring den kulturella påverkan gällande erfarenhet hemifrån och att förskolan här ska finnas som komplement. I denna fråga kommer tanken om den skapande processen fram som viktig då hon menar att "det är här man får chansen, det är fritt vad de gör. Till exempel att man inte alltid kanske får chansen att måla med lim och så ser man att det inte blir någon färg. Att få forska och experimentera inom bildskapandet." Hon talar här även om att tanken är "att barnen först och främst ska kunna känna igen material, att få bekanta sig med dem." Här ser jag att hon tänker i samma banor som Lindahl (2002) som påpekar att pedagogen har ett uppdrag gällande att presentera nya material, redskap och tekniker för barnen. Änggård (2006) menar också att den vuxne kan presentera nya motiv och genrer. Tack vare den vuxnes hjälp kan alltså barnet bredda sin repertoar samt sina kunskaper och färdigheter, som hon utan den vuxnes hjälp kanske inte hade upptäckt eller kommit på själv. Jag ser här att det finns möjlighet för arbete i den proximala utvecklingszonen, vilket enligt Säljö (2000, 2010) just innebär att barn tillsammans med någon mer kunnig (här pedagogen) får möjlighet att utföra sådant som hon inte klarat på egen hand, vilket bidrar till utveckling och lärande. Även Lindahl (2002) visar på att hon ser att denna funktion finns i bildskapandet, såvida pedagogen är ett aktivt närvarande stöd och inspiration.

Bortsett från den gemensamma tanken om processen som prioriterad så visar tidigare forskning

(Thor 1988; Löfstedt 1999; Skoog 1998) att det bland pedagoger verkar finnas en osäkerhet och oenighet i det pedagogiska förhållningssättet kring bildskapande, samt gällande på vilket sätt och hur mycket pedagogen får eller ska styra barnen i bildskapandet. Pedagogerna på denna förskoleavdelning verkar relativt samstämmiga i tanken om processen, då ord som till exempel ”testa”, ”fritt”, ”experimentera”, ”upptäcka” och ”prova på” är vanliga och återkommande. Men hur de beskriver att de agerar under de styrda och planerade aktiviteterna skiftar något.

Pedagog A fokuserar mycket på att ge barnen chansen att få testa och experimentera. Hon förklarar också sitt arbete med att ”ibland kan det vara ett syfte att jag vill att barnen ska se nått speciellt, men de kanske inte ser det utan ser något annat som jag inte har sett”, och här menar att hon att hon tack vare sin medvetenhet som förskollärare är uppmärksam på och öppen för att vara flexibel och följa barnens väg.

Pedagog B talar om att hon fokuserar mycket på språk och kritiskt tänkande i sina aktiviteter med barnen. Detta gör hon genom att samtala med barnen, för hon menar att ”det händer så mycket i samtalet”. Hon uttrycker också att hon arbetar mycket med att barnen ska få vara delaktiga i planeringen och utformningen av skapandet. Hon beskriver att ”de får vara delaktiga i allt, och jag lägger mig inte i hur mycket tapetklister de tar eller hur de kladdar, utan jag styr upp med materialet och miljön.”

Pedagog C arbetar, så som jag tidigare visat på, efter ett tydligt specialpedagogiskt tänkande, där hon beskriver att hon ofta skapar och använder bilder som kommunikation och för att uttrycka eller visa på något tillsammans med barnen.

Pedagog D berättar att hon inför en aktivitet planerar ett särskilt ämne men hon ”tycker det ska vara lite fritt även på de där styrda aktiviteterna.” Hon är tydlig med att hon vill att barnen ska testa själva, för hon menar att ”det är inte fröken som ska göra det som ska upp på väggarna.”

Pedagog E visar att hon reflekterar lite mer kring balansen mellan att styra eller inte. Hon uttrycker till exempel att ”ibland kanske man måste styra lite kan jag tycka.” Hon reflekterar vidare att ”om man har bestämt sig att göra till exempel en gemensam målning då måste man kanske, inte styra upp, men då är det ändå liksom att man planerar. Man kanske väljer två färger, och så får man låta barnen se vad det kan bli av den här färgen. Det finns någon liten tanke bakom.”

Här syns en gemensam linje i att alla fem pedagogerna uttrycker att de i bildskapande aktiviteter ofta har ett syfte, ämne eller något som de vill visa för barnen. Men tillvägagångssättet verkar, enligt deras beskrivningar, ta sig form på lite olika sätt. I enlighet med Thor (1988), Löfstedt (1999) och Skoog (1998) kan även denna studie på detta sätt visa på att pedagoger skiftar något i hur de agerar och tänker. Även om det är små skillnader som framkommer. Men när det gäller hur pedagogerna beskriver att de agerar i relation till barns bildskapande i fri lek så finns en tydligare likhet. Då jag här utläser en slags överenskommelse om att inte ”lägga sig i”. Jag tänker att detta kan ha samband med dels det som Löfstedt (1999) påpekar, att det finns ett synsätt att man inte ska störa eller påverka barns lek. Men jag ser också samband med Änggård (2005, 2006) som menar att vuxna här inte ska tränga sig på för mycket, utan de måste låta barnen ha sin bildkultur och sin kamratkultur ifred. Änggård (2006, s. 18) menar till och med att det finns vissa risker på detta plan, för om barns egen bildkultur allt för mycket införlivas i pedagogik riskerar barnen att förlora en av sina sista frizoner i en värld som blir alltmer vuxenkontrollerad.

Några av pedagogerna visar dock på att de bemöter barns fria bildskapande med samtal. Detta visar dock inte alla pedagoger, vilket kanske ändå kan tyda på att det även inom detta område finns osäkerhet i hur man ska bemöta och styra. Men pedagog A uttrycker i alla fall att hon ”tycker om att fråga barnen” om vad de ritar eller skapar, för att få igång ett samtal och ta del av deras tankar bakom. Även pedagog C berättar att hon gärna frågar barnen, men ”inte med sådana här enkla frågor som '*vad fint*' eller '*har du ritat en katt?*', absolut inte sådana frågor. Utan mer '*vad föreställer det här*' och '*vad tänkte du*'. Lite djupare frågor”. Hon förklarar också att hon tycker att barn ofta kan ”ha en berättelse runt teckningarna, och det behöver inte alls vara det vi tror” och hon menar att ”man kan också ha ett väldigt viktigt samtal runt det här med barnen”. Pedagog B talar om att hon även ser till samtalet som äger rum mellan barnen när de skapar och vad som händer i det. Att samtala med barn under bildskapande bär enligt Lindahl (2002) på en viktig funktion. Genom att samtala med barnen om vad de gör i skapandet menar hon att de kan utveckla en metakognitiv kompetens, och i det kreativa samtalet anser hon att det skapas förutsättningar för barns individuella lärande och meningsskapande. Hon påpekar att sättet man samtalar på är viktigt och att man ska ställa öppna frågor, vilket också är något som pedagog C visar medvetenhet kring. Här ser jag återigen att även det sociokulturella perspektivet tar plats. För som Säljö (2000, 2010) påpekar så är det genom mediering, vilket kan ske genom samtal, som människor förmedlar kunskap mellan varandra och på så sätt möjliggör för utveckling och lärande.

6.4 Normer kring bildskapande i förskolan

Till att börja med kan sägas att det verkar som att den övergripande normen för bildskapande ser olika ut för barn och pedagoger. Både Löfstedt (1999) och Änggård (2005) visar på att barn och pedagoger skiljer sig åt i fråga om vilka intentioner man har och vilken mening man ser med bildskapandet. De beskriver att pedagoger sätter processen i centrum, medan barn fokuserar på resultatet som innebär framställandet av föreställande motiv. I intervjuerna uttrycker pedagogerna sig på ett sådant sätt om arbetet med bildskapande i förskolan att jag kan uttolka ett resultat som stämmer överens med Löfstedt och Änggård. Pedagogerna på denna förskoleavdelning verkar helt enkelt prioritera process framför resultat i utformandet av bildskapande aktiviteter i verksamheten. Vilken ståndpunkt barnen på denna förskoleavdelning egentligen har gällande bildskapandets syfte kan jag dock inte riktigt fastställa eller synliggöra på ett rättvist sätt då jag bara intervjuat pedagoger. Men i dessa intervjuer med pedagogerna framkommer ändå en slags återspeglning av barnens förhållningssätt, utifrån det sätt som pedagogerna beskriver barnen i relation till bildskapandet. När pedagogerna beskriver barnens bildskapande så handlar det ofta om vilka motiv de framställer. Och i frågan om vad barnen framställer för bilder så svarar alla pedagoger att det handlar om olika slags motiv (förutom gällande de allra yngsta barnen som ännu antas sakna förmåga till motivframställning). På detta sätt ser jag att det framkommer en slags bild av att barnen på även denna förskoleavdelning verkar sätta resultatet och motivet som det övergripande målet med bildskapande. Dessa skilda målsättningar med bildskapande påverkar troligen även de förväntningar som finns på det bildskapande som sker på förskoleavdelningen, där pedagogernas och barnens förväntningar antas gå åt olika håll. Detta i sin tur kan sägas skapa två olika normer kring bildskapandet på förskoleavdelningen, vilka innefattar olika ramverk.

Att barnen på avdelningen (enligt pedagogernas utsago) verkar vara fokuserade på motivframställning kan ses hänga ihop med den likhetsnorm som finns i vårt samhälle idag. Löfstedt (1999, s. 90) visar på att barns bildkultur kännetecknas av den ikoniska innebörden, där innehåll är överordnat uttryck. Och att barnens bildkultur ser ut på just detta sätt menar hon beror på den dominerande bildkulturen som finns i samhället, vilken innebär förväntningar på bilder som föreställande. Även om pedagogerna i intervjuerna talar om ett arbetssätt som fokuserar processen, kan jag ändå utläsa att även de kan vara delaktiga i att återskapa samhällets likhetsnorm. Pedagog A uttrycker till exempel att ”ibland kan jag se vad det föreställer och ibland kan jag fråga vad de har ritat”. Och pedagog C nämner att hon brukar ställa barnen frågor i stil med ”vad föreställer det här?”. Dessa två exempel kan visa på att i alla fall vissa av pedagogerna uttryckligen förväntar sig

att bilder ska föreställa, vilket även återskapar likhetsnormen. Och Löfstedt (2001, s. 109) menar även att när lärare ställer barnen frågor i stil med just ”vad är det?” så leder det till och förmedlar en implicit ikonisk norm.

Pedagog B uttrycker angående likhetsnormen dock att hon ”tycker att det har blivit bättre”. Hon förklarar att hon ”tycker att så var det ju förut när jag gick ut i förskolan, då var det ju så att '*nämen det där är ju inte en bil*' och '*det där är ju inte rätt*' och det fanns mycket rätt och fel”. Hon menar vidare att hon upplever att detta fram tills idag har ”förändrats jättemycket, nu är det ju barnens bildskapande, att det ska vara på barnens nivå och att det ska vara på deras utveckling och se deras inre så att säga. Att de ska kunna ha det för sig själv, deras eget, det tycker jag har förändrats”. Detta ser jag som ett positivt tecken i rätt riktning. Med tanke på att Löfstedts resultat presenterades år 1999 och 2001, vilket nu faktiskt är ett antal år och ett decennium sedan, så kan man hoppas att resultatet också hunnit förändrats i denna riktning.

Det framkommer också att barnen själva verkar vara delaktiga i återskapandet av likhetsnormen. Pedagog A förklarar att hon varit med om att ”barn kan säga '*du kan inte rita det här*' eller '*du ritade fult*', eller '*sådär ritas man inte alls en dinosaurie, den ska vara så*'.” Vilket också kan visa på barns fokusering på föreställande och ikoniska motiv. Att barns bildskapande präglas av strävan efter formfulländning menar Änggård (2005, s. 128, 2006, s. 8) hänger ihop med hur det är att vara barn i dagens samhälle, vilket hon menar präglas av en strävan efter vuxenhet och att vara duktig. Det finns helt enkelt en vuxennorm som påverkar barnen i deras skapande. Normer hänger ihop med förväntningar. Så förutom strävan att leva upp till vuxennormen så pressas även barn av förväntningar, givetvis de förväntningar som är äkta men även de förväntningar som barn föreställer sig att vuxna ska ha. Pedagog A visar också att hon reflekterar över vuxnas förväntningar och dess påverkan då hon berättar att ”föräldrar har en bild av hur de tänker om bildämnet, att det är när barnet kan rita ett motiv, att det är då de lärt sig att rita. När föräldrarna kan se att det är nått, då är det nått”. (Vilket även är uttryck som bekräftar likhetsnormen.) Hon förklarar också att hon upplever att föräldrar jämför sina barns prestationer med andra barn, och att hon tror att ”det kan vara så att hemma hör barnen '*men klarar du inte av att rita en gubbe eller*'. Och det räcker att man säger det en gång för då blir det stopp, för de klarar inte av det”. Hon menar att det leder ”till en press på barnen”. Coates (2002) visar att barn strävar hårt efter att leva upp till vuxnas förväntningar och Einarsdottir, Dockett och Perry (2009) beskriver också den press som barn kan känna, vilken de menar återspeglar förväntningarna på att bilderna ska vara realistiska och representativa. Även Ahlner Malmström (1998) visar på att barn är väldigt känsliga för vuxnas

förväntningar och smak.

Vad som faller de vuxna i smaken har också att göra med vad vuxna upplever som fint. Kanske kan man här säga att det även finns normer angående vad som just ses som fint inom bildskapande. Änggård (2005, s. 105-129) visar i sin studie att det faktiskt finns delade uppfattningar angående vad som ses som fint, och att barn och vuxna där skiljer sig åt. Hon menar att barns ideal är just formfulländning och vuxenhet, medan vuxna vill se originalitet och barnslighet. Så som det nämns i tidigare avsnitt visade pedagog E och pedagog A tydligt att de reflekterade över begreppet fint i relation till dess användning i berömmande och bekräftande syfte (ingen reflekterar dock inte över vad de anser som fint). Pedagog E menar här att hon anser att ”man måste ju få berömma, man måste ju få tala om att det är fint, de vill ju faktiskt det”, men hon ansåg också, i enlighet med pedagog A, att det viktiga är att tänka på hur, när och till vem man säger det. Pedagog D däremot talade om att hon alltid uttryckte för barnen att de ritade ”jättefint” och detta ”oavsett om det är klotter som en själv kan tycka”. Som nämnts ovan visar forskare att barnen strävar efter att möta vuxnas förväntningar och smak, samtidigt som vi också måste anta att de vill skapa något som de själva ser som fint. Änggård (2006, s. 14) visar på hur detta ter sig något paradoxalt, då vuxna vill se originalitet och barnslighet gör barnens strävan efter vuxenhet och formfulländning ofta att barns bilder tappas värde i vuxnas ögon.

Att pedagogerna här visar medvetenhet och reflektion kring berömmande och användandet av uttrycket fint ser jag som positivt, då de förhoppningsvis kan lätta på barns känsla av press i strävan av att leva upp till allt detta. Att undvika eller i alla fall tona ner ordet fint borde även kunna tona ner pressen. Dock är jag osäker på vilket resultat pedagog Ds ständiga bemötande med uttryck som ”jättefint” kan ge. Kanske kan det ändå ge en effekt av att allt bildskapande kan ses som fint, oavsett vad det föreställer eller inte föreställer, vilket också skulle kunna bidra till en liknande nedtoning. Eller så eldar det kanske bara på den strävan och press som finns kopplat till bildskapandet.

Hos pedagogerna framkommer en bild av att barnens relation till bildskapande inte påverkas av könstillhörighet utifrån i vilken grad de väljer/deltar i bildskapande aktiviteter. Här säger pedagog E att hon ”tycker inte att det är någon skillnad mellan flickor eller pojkar”, och pedagog C säger i likhet med det att ”kön har jag inte sett någon direkt skillnad på faktiskt”. Pedagog B verkar dock se en viss tendens till att flickor är överrepresenterade, men menar att ”det börjar slätas ut, men fortfarande är det som att flickor... ungefär som att det är deras domän lite”. Antagandet blir att

flickorna och pojkarna på denna avdelning verkar delta i relativt jämnt fördelad utsträckning, men att flickorna eventuellt deltar till något större utsträckning, i alla fall enligt pedagog B. Tydligare skillnader verkar finnas gällande vilken typ av bilder och motiv flickor och pojkar framställer. Här påpekar pedagog B nämligen att hon tycker att det är ”väldigt genusrelaterat. Flickorna, framförallt de med invandrabakgrund, är ju väldigt rosa och lila och väldigt flickiga” och hon fortsätter att förklara att hon ”har sett det flera gånger när jag sitter bredvid att en pojke kanske säger '*jag kan inte rita med lila för det är en tjejfärg!*'”

Pedagog D berättar att hon ”tycker att vi har några stora flickor som det påverkar att de vill ha rosa, och fjärilar istället för dinosaurier”. Det verkar i detta uttryck vedertaget att samtidigt som fjärilar antas vara ”flickiga” motiv så antas dinosaurier vara ”pojkgiga”. På detta sätt framkommer det att det på avdelningen även verkar finnas en typ av normer för bildskapande kopplat till könstillhörighet, då främst gällande vilka bilder och motiv som anses ”flickiga” respektive ”pojkgiga” att framställa. Änggård (2005, s. 74-80, 193, 199) fann i sin studie liknande resultat som detta. Nämligen att flickor och pojkar ofta väljer olika typer av innehåll och genrer i sitt bildskapande. Hon menar att valet av vilket motiv barn väljer att framställa tycks vara ett sätt för pojkar och flickor att visa vilken grupp de vill höra samman med och hur de vill uppfattas. Valet av könsstereotypa motiv förklara hon därmed som ett sätt för barn att ”göra kön”. Denna variant av metod i att ”göra kön” kan jag enligt dessa pedagogers förklaringar också anta existerar bland barnen på denna förskoleavdelning.

Även Löfstedt (2001) visar i sin studie på detta, då även hon såg att flickor och pojkar omslöt olika motivrepertoarer. Hon menar vidare att flickornas och pojkarnas olika framställningar av motiv till stor del beror på media, samt de bilder och den bildkultur som de omges av. Pedagog D visar även hon på att hon ser att detta beror på en slags övre påverkan, men påpekar att det ”inte är från oss (pedagoger) tycker jag, men det kanske kommer hemifrån”. Även pedagog B fortsätter sina uttryck ovan kring könsskillnaderna med att förklara att hon anser att ”det kommer ju också från leksaksindustrin, men det blir ju också bättre där. Nämen det är så överallt när man tittar på kläder, på mat, men det börjar ju försvinna tycker jag, jag tycker att det här med genus har fått stor genomslagskraft när de tog in det i läroplanen, att vi har blivit mer observanta hur vi förhåller oss, förhållningssättet är det viktigaste, dels sinsemellan kollegor och hur vi pratar med varandra och hur vi själva är så att säga”. Hon visar att hon reflekterar över samhällets och vuxnas påverkan, men hon framhåller också att hon faktiskt ser att det även här börjar jämnas ut.

Barns bildskapande har visat sig påverkas av de normer som i samhället finns kring bildskapandet i sig men även kring vad det innebär att vara barn och pojke eller flicka. Men normer kring bildskapande kan även komma hemifrån och ifrån den kultur man har bakgrund i. Att erfarenheten hemifrån har betydelse är även något som Änggård (2005, s. 73) visar på. Hon menar att barns olika etniska ursprung kan påverka deras förståelse för och erfarenhet av bild och bildskapande, eftersom användningen av bilder kan skilja sig åt i olika kulturer. Detta verkar alla pedagogerna se och vara medvetna om, vilket kanske har och göra med att denna förskoleavdelning är präglad av den mångkulturella miljö som den är belägen i. Pedagog A till exempel, som påpekar att hon själv bär på ett annat kulturellt ursprung, talar mycket om detta. Hon talar mycket om hur hon ser att kulturen och erfarenheten hemifrån påverkar, och påpekar att hon här tycker att förskolan har en viktig kompletterande roll att fylla.

7 Sammanfattning

Bildskapande framstår som en naturlig del i förskoleavdelningens vardag och verksamhet. Pedagogerna beskriver att de arbetar med bildskapande på ett pedagogiskt sätt, bland annat i form av dokumentation. Här tar de vara på den funktion bildskapande har för barn i att uttrycka och bearbeta erfarenheter och känslor. Gemensamt hos pedagogerna är också att de ser bildskapande som kommunikativt och som ett slags språk, vilket är en funktion som också verkar tas till vara på. Utifrån det sociokulturella synsättet kan här sägas att de tar vara på den funktion bild har som ett medierande och kulturellt redskap. I enlighet med Vygotskij så framkommer även hos pedagogerna tankar om bildskapandets kopplingar till lek och fantasi.

Den kommunikativa funktionen i bildskapande visar sig bidra till utveckling. Dels framkommer det att barn använder denna funktion för att bearbeta och uttrycka sig själva. Men även pedagogerna tar vara på denna funktion för att förmedla eller visa något särskilt för barnen, i syfte för utveckling och lärande. Att utveckling och lärande kan ske på detta sätt överensstämmer med den sociokulturella teorin. Bildskapandet beskrivs vidare som bidragande till språkutveckling, där det även handlar om symbol- och bildspråk. Detta ses som en viktig del i barns utveckling till samhällsmedborgare. Samhället, kultur och erfarenhet hemifrån påpekas påverka bildskapandet, och här framkommer en strävan efter att förskolan ska agera medvetet och kompletterande gentemot hemmet. Kontexten som barns bildskapande sker i verkar även påverka, då det talas om lokala bildkulturer. Här beskrivs att barn i och genom bildskapande konstruerar olika grupper och visar sin tillhörighet. Det påpekas dock att det inte är alla barn som väljer att sysselsätta sig med bildskapande, utan

bildskapandets vara eller inte vara förklaras i huvudsak vara kopplat till barns intresse.

Pedagogerna visar på en gemensam inställning gällande att möta barns bildskapande med intresse och respekt. Angående bemötande med ordet ”fint” menar en av pedagogerna att hon alltid talar om för barnen att hon tycker deras bilder är jättefina, medan två andra pedagoger visar mer reflektion kring användandet av denna typ av uttryck och bemötande. Då de anser att det kan leda till en känsla av press hos vissa barn. Vidare framkommer det en inställning om att det inte skall finnas några rätt eller fel inom bildskapande. Utifrån denna inställning verkar det även finnas ett gemensamt förhållningssätt hos pedagogerna där de menar att processen är det viktigaste i utformandet av bildskapande aktiviteter. I detta arbete fokuserar pedagogerna på att visa nya material eller tekniker, eller presentera något särskilt ämne för barnen. Vilket inom det sociokulturella ramverket kan ses som att pedagogerna agerar i den proximala utvecklingszonen där de finns som ett stöd och ledsagare för barnets lärande och utveckling. Även om pedagogerna framstår som gemensamt inställda till processen som central, så framkommer det att de ändå verkar utforma aktiviteterna på skilda sätt. Inom det fria bildskapandet finns återigen en gemensam inställning att inte ”lägga sig i”, men många av dem talar samtidigt om att de här gärna bemöter barn med samtal kring deras bildskapande.

Resultatet ger en bild av att bildskapande faktiskt kantas av och påverkas av olika normer. Dels verkar vuxna och barn ha olika förväntningar och normer på själva bildskapandet i sig. Där det framkommer att de har olika syften, då pedagogerna fokuserar på processen medan barnen istället främst fokuserar på resultatet. Barnens fokusering på motivframställning kan ses hänga ihop med den likhetsnorm som finns i samhället. Denna likhetsnorm innebär att det förväntas av bilder att de ska föreställa. Begreppet ”fint” är här något problematiskt, då det talas om att vuxna och barn skiljer sig åt angående vad de anser som fint. Det visas även på särskilda normer för bildskapande beroende på barns könstillhörighet. Pedagogerna menar dock att detta inte är gällande barns relation till eller delaktighet i bildskapande, utan gällande vilken typ av bilder de väljer att framställa. Det framkommer även att normer till bildskapande kan vara av kulturellt slag, samt beroende på erfarenhet hemifrån.

8 Diskussion

Till att börja med vill jag påpeka att det är intressant att se hur pedagogernas egen relation till bild, samt hur deras yrkesroll, så tydligt tar sig uttryck i deras resonemang och förhållningssätt. Pedagog

A som exempelvis beskriver sig själv som ”tvåkulturell”, och talar om hur hon anser att det faktumet påverkat hennes egen erfarenhet till bildskapande, är även den pedagog som tydligast reflekterar över och ser tecken på detta bland barnen. Pedagog B som beskriver sig själv som ”uppväxt i en konstnärsfamilj” och att hon ”älskar bildskapande” är också den pedagog som visar störst entusiasm för ämnet. Pedagog C är specialpedagogiskt inriktad i sitt arbete, vilket tydligt återspeglas i hennes uttryck, då hon exempelvis är den som allra starkast framhåller bildens kommunikativa och bearbetande karaktär och funktion. Pedagog D är utbildad och kanske är det därför hon även framstår som den pedagog som kanske har minst teoretiska insikter och mindre reflekterande. Jämfört med detta visar istället pedagog C som är under utbildning att hon är väldigt aktiv i att reflektera. Detta tänker jag också kan visa på vikten av att ha kunniga och medvetna pedagoger i förskolan. Om fler pedagoger känner sig säkra på bildämnet samt de teorier och den forskning som finns kopplat till det skulle kvalitén på det bildskapande arbetet i förskolan med stor sannolikhet också öka, vilket även skulle bidra till ökad utveckling och lärande. Det är också därför en sådan här undersökning är så viktig.

Min upplevelse är att dessa pedagoger tillsammans bär på en rätt god medvetenhet. Givetvis i skiftande grad och på skiftande plan från pedagog till pedagog. Men här ser jag en fördel med att arbetet i förskolan sker i arbetslag. För inom vissa områden där den ene pedagogen visade bristande medvetenhet visade någon annan pedagog desto större, och vice versa. I arbetslaget har pedagogerna på detta sätt helt enkelt en möjlighet i att komplettera varandra och bygga upp en mångsidig verksamhet.

Jag ser att en stor problematik för bildskapande i förskolan ligger i barns och vuxnas skilda meningar och intentioner. Å ena sidan menar pedagoger att det inte ska finnas några rätt eller fel inom bildskapande, medan det hos barnen å andra sidan verkar finnas tydliga uppfattningar om vad som anses rätt eller fel. I tankar om detta fastnar jag för Löfstedt (2001) som påpekar att pedagogers inställning till uteslutandet av rätt och fel resulterar i att de bygger den bildskapande verksamheten på frihet, men att denna frihet inte är till godo för alla barn, och att det är svårt att förena denna pedagogiska diskurs med likhetsnormen i det ikoniska bildidealet. Min tanke blir här att friheten kan leda till att vissa barn exempelvis inte får det stöd de behöver. Här finns också en stark paradoxal känsla, där vuxna och barn liksom verkar arbeta emot varandra. Där barnets strävan efter vuxenhet och ikonisk likhet kanske inte alls uppskattas av vuxna på det vis som barnet hoppats och förväntat sig. Här ser jag att en stor del av problemet just ligger i den vuxennorm och likhetsnorm som finns i vårt samhälle. Å ena sidan är pedagogerna i deras roll som vuxna samhällsmedborgare

antagligen också omedvetet delaktiga i återskapandet av dessa samhällliga normer. Å andra sidan syftar deras pedagogiska arbete till att frigöra bildskapandet i förskolan från samma normer. Motsägelsefullt kanske, men ett arbete som är så viktigt. Här anser jag att det är viktigt att pedagoger är medvetna om den roll och den påverkan som det innebär att vara vuxen tillsammans med barn. Det är glädjande att höra att pedagog B upplever att det under åren skett och sker en förbättring gällande de normer som präglar bildskapandet. Så länge pedagoger arbetar medvetet finns det alltid chans till förbättring och frigörande ifrån normer.

Mitt syfte med undersökningen var att redogöra för hur pedagogerna på en särskild förskoleavdelning ser på och bemöter barns bildskapande i förskolan. Jag anser att jag med hjälp av de fyra frågeställningarna, som jag försökt besvara under resultat- och analysdelen, också kunnat uppnå syftet. Sammanfattningsvis framkommer att pedagogerna har en positiv inställning till bildskapande, där de lyfter fram det som en naturlig och användbar del i verksamheten. Utifrån ett förskoledidaktiskt perspektiv så visar de även att de ser att bildskapande bär på särskilda betydelser för barnet och dess utveckling och lärande. Hur pedagogerna i verkligheten bemöter barns bildskapande är omöjligt att ta reda på enbart genom intervjuer, då det kan finnas risk att de vinklar sina svar eller rent av kommer med osanningar. Men i fråga om hur de *anser* att de bemöter barns bildskapande visas en bild av pedagoger som önskar bemöta barn i bildskapande med intresse och respekt.

Det verkade som att frågan om normer föreföll något svår att besvara för pedagogerna. Kanske kan det i sig tyda på en viss omedvetenhet, eller kanske handlar det om det svåra i att kunna se och upptäcka normer som man själv är del i. Men här framkom ändå ett antal goda reflektioner och tankar om att bildskapandet i förskolan på flera sätt påverkas av och innefattar olika normer. Och genom att analysera hur pedagogerna besvarade andra frågor kunde jag även där uppfatta speglingar av vissa normer.

Det sociokulturella perspektivet har tacksamt fungerat som ett ramverk. Kanske just för att bildskapande är tacksamt att jobba med utifrån ett sociokulturellt perspektiv. I vilket fall som helst finns många kopplingar emellan dem. I och med att bild kan ses som och användas som ett medierande kulturellt redskap öppnar det upp för möjligheter. Även om ingen av pedagogerna själva drar någon uppenbar koppling till den sociokulturella teorin, så ser jag ändå att det finns en medvetenhet om den funktion bildskapandet bär på inom denna teori. Det talas exempelvis tydligt om den kommunikativa karaktären och funktionen, och de visar även på en medvetenhet i att

använda sig av detta. Pedagogerna förklarar att de genom bildskapande och i bildskapande aktiviteter vill visa och förmedla antingen särskilda tekniker/material eller specifika ämnen till barnen. Detta visar på att de både kan använda bildskapandet för att mediera kunskap, men det visar också på att pedagogerna här kan vara verksamma i den proximala utvecklingszonen.

Inom den sociokulturella teorin menar man att på samma sätt som de kunskaper och färdigheter som människan tar till sig är präglade av det samhälle och den kultur hon lever i, så kommer också människan att präglas av det samhälle och den kultur hon lever i. För att koppla till denna studie kan man här se det som att de kunskaper och färdigheter som barnen i förskolan tar till sig genom bildskapande alltså är präglade av den lokala kulturen på förskolan, och i sin tur kommer även barnen att påverkas av denna lokala kultur. Jag ser att detta stämmer överens med vad som framkommit i resultat och analys, där det visats mycket på just kulturell påverkan. Både på så vis att bildskapandet, samt färdigheterna och kunskaperna kring det, är präglat av den lokala kulturen, men också på så vis att barnen påverkas och präglas av det bildskapande sammanhang hon kommer ifrån eller befinner sig i.

Även om jag utifrån min egen begränsade undersökning absolut inte kan dra några generella slutsatser gällande bildskapandets verklighet i förskolan, så anser jag att studien ändå stärks genom det faktum att mitt resultat till stor del överensstämmer med tidigare forskning, vilket jag upplever att det gör.

9 Vidare forskning

Denna undersökning är väldigt begränsad i sitt omfång, då den enbart riktar sig till att undersöka en enskild förskoleavdelning samt enbart baseras på intervjuer med pedagoger. För att kunna vidga vyerna och skapa en djupare insikt i bildskapandets verklighet i förskolan skulle det behövas ännu mer omfattande undersökningar. Nedan följer förslag på hur en sådan vidare forskning skulle kunna utformas.

För att överhuvudtaget kunna komma i närheten av att dra något så när generella slutsatser skulle man behöva studera ett flertal förskolor, slumpmässigt utspridda över landet. Vilket förstås också skulle innebära intervjuer med fler pedagoger. Det skulle även vara intressant att utföra intervjuer med förskolebarn, för att få en inblick i deras relation till och syn på bildskapande. Här skulle det även finnas ett intresse i att jämföra resultatet från intervjuerna med barnen med resultatet ifrån

intervjuerna med pedagogerna. För en ännu större inblick skulle man även kunna intervjua vårdnadshavare till barn i förskolan, dels för att skapa en vidgad förståelse för betydelsen av erfarenheten hemifrån men även för att se hur vårdnadshavare ser på det bildskapande som sker i förskolan.

För att komplettera intervjuerna och skapa ett ännu mer trovärdigt resultat ser jag att det skulle vara värdefullt att parallellt med dem även utföra observationer fokuserade på bildskapandet i förskolan, för att se huruvida de intervjuades uttryck verkligen kan återfinnas i verkligheten. I observationerna skulle det även vara intressant att ta en extra titt på vilka bilder det egentligen är barnen skapar, för att där kunna se eventuella sammanhang och mönster.

10 Käll- och litteraturförteckning

10.1 Otryckta källor:

Intervju 1 – Pedagog A (Förskollärare). Utförd 2014-10-08

Intervju 2 – Pedagog B (Förskollärare). Utförd 2014-10-08

Intervju 3 – Pedagog C (Barnskötare inom specialpedagogik). Utförd 2014-10-08

Intervju 4 – Pedagog D (Outbildad barnskötare). Utförd 2014-10-08

Intervju 5 – Pedagog E (Barnskötare under utbildning). Utförd 2014-10-10

10.2 Tryckta källor:

Ahlner Malmström, Elisabet (1998) *En analys av sexåringars bildspråk*. Lund: University Press.

Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2011). *Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen*. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Ahrne och Svensson (2011). *Intervjuer*. I Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Coates, E. (2002). "I Forgot the Sky!" Children's Stories Contained within Their Drawings, *International Journal of Early Years Education*, 10, 1, pp. 21-35.

http://dspace.jorum.ac.uk/xmlui/bitstream/handle/10949/773/Items/Reader_A.pdf

Hämtad: 14-10-01

Einarsdottir, J., Dockett, S. och Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings, *Early Child Development and Care*, 179:2, 217-232.

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430802666999> Hämtad: 14-10-01

Lindahl, Ingrid (2002). Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet. *Pedagogers vägledning och*

barns problemlösning genom bild och form. (Avhandling) Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola

Löfstedt, Ulla. (1999). *Bildskapande verksamhet i förskolan.* Jönköping: Jönköping University press

Löfstedt, Ulla (2001). *Förskolan som lärande kontext för barns bildskapande.* Göteborg Studies in Educational Sciences 153. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Malmström, Elisabet (2002). *Kommunikation och identitet- om bild och pedagogik i ett sociokulturellt perspektiv.* Rapport, nr 3 från temat Vuxnas Lärande och Kunskapsbildning. Kristianstad: Högskolan.
<http://www.hkr.se/PageFiles/2560/Kommunikation%20och%20identitet.pdf> Hämtad: 14-10-12

Skolverket (2010). *Läroplan för förskola.* Lpfö-98 reviderad 2010. Stockholm: Fritzes.

Skoog, Eva (1998). *Hur arbetar förskollärare med bild?: en studie av fem förskollärare som leder barn i bildaktiviteter.* Lic.-avh. Linköping: Universitet.

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Säljö, Roger. (2010) *Den lärande människan – teoretiska traditioner.* I Liberg, C., Lundgren, U. P. och Säljö, R. (red) *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare.* Stockholm: Natur och kultur.

Thor, Birgitta (1988) *Barns bildskapande i förskolan - verkligheten och det pedagogiska programmet.* Högskolan, Jönköping. Pedagogiska rapporter nr 21

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad: 14-10-15

Vygotskij, Lev S (1930/1991). *Fantasi och kreativitet i barndomen.* Göteborg: Daidalos AB.

Änggård, Eva (2005) *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer.* (Diss.) Linköping Studies in Art and Science; 315. Linköping: Univ.
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:20796/FULLTEXT01.pdf> Hämtad:14-10-01

Änggård, Eva (2006) *Förskolebarns bildaktiviteter utmanar vuxenvärlden.* *Educare*, 2006(2)
<http://muep.mah.se/bitstream/handle/2043/8152/Forskolebarns%20bildaktiviteter.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Hämtad: 14-10-02

Bilaga

Intervjuschema

1. Vad är din personliga relation till bild och bildskapande?
2. Hur använder du bildskapande tillsammans med barnen?
3. Vilken funktion anser du att bildskapande har i verksamheten?
4. Anser du att bildskapande har någon särskild betydelse för barnet och dess utveckling?
Förklara.
5. Hur agerar du som pedagog under
 - a. styrda aktiviteter för bildskapande?
 - b. barns fria bildskapande?
6. Hur uppfattar du barns relation till bildskapande?
7. Upplever du här någon skillnad beroende på exempelvis kön, ålder, etnicitet, bakgrund?
8. Vad skapar barnen för bilder?
9. Ser du något mönster eller någon mening bakom deras bilder?
10. Hur används bilderna?
11. Hur bemöter du barnens bilder?
12. Upplever du att det finns normer kring bildskapandet i förskolan? Hur kommer i så fall denna norm till uttryck?