



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Miljöns betydelse för bildskapande i förskolan

Ann Lindblom Ericsson

LAU370

Handledare: Bengt Lindgren

Examinator: Mats Hagman

Rapportnummer: VT10-2611-099

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Miljöns betydelse för barns bildskapande i förskolan
Författare: Ann Lindblom Ericsson
Termin och år: Vårterminen 2010
Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen
Handledare: Bengt Lindgren
Examinator: Mats Hagman
Rapportnummer: VT10-2611-099
Nyckelord: Förskolan, bildskapande, utrymmen, material, samspel, atmosfär

Sammanfattning:

Syfte: huvudsyftet med undersökningen är att se om och hur miljön i förskolan inverkar på barns bildskapande. För att få en övergripande bild av miljön i förskolan kommer studien att undersöka fysiska aspekter som utrymmen och material samt psykiska aspekter som samspel och atmosfär. Undersökningen utgår från ett sociokulturellt perspektiv, att hur vi lär oss och vad vi lär oss är beroende av sammanhanget vi befinner oss i.

Metod: med en kvalitativ undersökningsmetod som består av observationer, samtal och intervjuer har miljön på tre förskolor undersökts. Resultatet från undersökningen och urval från tidigare forskning kommer att ligga till grund för resultatredovisningen.

Resultat: undersökningen stödjer tanken att miljön har inverkan på barnens bildskapande. Resultatet innebär att det är av vikt att man inom förskolan kontinuerligt reflekterar över miljön samt att barnen är delaktiga i miljöns utformning.

Förord

Mina grundtankar och idéer till examensarbetet växte fram när jag läste Grundläggande Bildpedagogik under våren 2009. Kursen var intensiv och lärorik, men framförallt inspirerande och kreativ. Dagliga möten med kursledare och kurskamrater i en skapande miljö fick min kreativitet att växa. Med huvudet fullt av tankar och idéer kom man ut på sin VFU och mötte en annan verklighet. Den bildskapande verksamheten fanns mest i den fria leken och med sparsamt material och i en begränsad miljö. Men bild är så mycket mer, det är kreativt, utmanande, experimentellt, problematiskt, lustfyllt och kommunikativt.

Min övertygelse är att det som påverkar oss i vår lärandeprocess är det som finns runt omkring oss. Att det är i samspel med andra vi lär oss och att lärandet påverkas av kontexten.

Med hjälp av tidigare forskning och observationer samt intervjuer från två förskolor vill jag få kunskaper om och hur miljön påverkar barns bildskapande i förskolan. När jag undersöker miljön är det både den fysiska och psykiska aspekten, eftersom jag vill se till helheten. Det har varit en process som har innehållit både glädje och ilska och ibland en uppgivenhet som nästa stund bara blåst iväg. De trevligaste momenten har varit observationerna på förskolorna. Det är alltid inspirerande att möta barn och personal i förskolan.

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
Förord.....	3
Inledning.....	6
Styrdokument.....	6
Syfte och problemformulering.....	7
Undersökningens struktur.....	7
Teoretisk anknytning.....	8
Sociokulturellt perspektiv.....	8
Historik.....	9
Massundervisning.....	9
Fröbeltraditionen.....	9
Humanvetenskapen.....	9
Fritt skapande.....	10
Reggio Emilia.....	11
Tidigare forskning.....	11
Filosofin Reggio Emilia.....	11
Bildskapande i förskolan.....	13
Pedagogisk atmosfär.....	14
Fysisk miljö.....	16
Summering av tidigare forskning.....	17
Design.....	17
Val av metod.....	17
Undersökningsgrupp.....	18
Etiska aspekter.....	19
Tillvägagångssätt.....	19
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	19

Undersökningen.....	20
Observation avdelning 1 och 2.....	20
Presentation.....	20
Verksamhet och målsättning.....	20
Fysisk miljö avdelning 1.....	21
Fysisk miljö avdelning 2.....	21
Observation av skapande verksamhet på avdelning 2.....	22
Intervju pedagog avdelning 1.....	23
Intervju pedagog avdelning 2.....	23
Observation avdelning 3.....	24
Presentation.....	24
Verksamhet och målsättning.....	24
Fysisk miljö avdelning 3.....	25
Observation avdelning 3.....	25
Intervju pedagog avdelning 3.....	26
Resultatredovisning.....	28
Fysisk miljö.....	28
Utrymmen.....	28
Material.....	29
Psykisk miljö.....	30
Samspel.....	30
Atmosfär.....	31
Slutdiskussion.....	32
Konsekvenser.....	36
Fortsatt forskning.....	36
Referenser.....	37
Bilagor.....	39

Inledning

Under mina verksamhetsförlagda utbildningar (VFU) har jag uppmärksammat att skapande verksamhet inte har samma prioritet i verksamheten som matematik och språk har. På förskolorna där min VFU har varit satsar personalen mer på material och miljö när det gäller matematik och språk. Den skapande verksamheten ingår sällan i den planerade verksamheten och när den ingår är det t ex som en del i ett temaarbete eller som pyssel till jul och påsk. Barnen på förskolorna ägnar sig mest åt bildskapande under den fria leken och då oftast med ett begränsat material.

Rob Barnes (1994) tar upp att människan alltid har haft behov av att visuellt få visa vem vi är. Något som är kopplat till vårt sätt att leva, våra värderingar och villkor är enligt författaren svårt att mäta kvalitén på. Men för den skull inte mindre väsentligt för skolan eller samhället. Att bara låta bilden vara underordnad andra ämnen eller som avkoppling och förströelse är inte utvecklande. Författaren vill att vi som pedagoger stärker och utvecklar den kreativitet som existerar hos alla barn. Det gör vi bäst när vi i bildskapandet låter barnen experimentera och lösa problem samtidigt som vi pedagoger är delaktiga, stöttar och utmanar dem.

Med den här undersökningen vill jag få och ge en ökad kunskap om bildskapande i förskolan och vilken betydelse miljön i förskolan har för barns bildskapande. Skapande verksamhet är en viktig del i förskolan och förhoppningsvis kan det här arbetet bidra till utvecklingen av barns bildskapande i förskolan. Så att barnen får en bra grund att utgå ifrån.

Styrdokument

I styrdokumentet står det att med hjälp av leken och det lustfyllda lärandet skall förskolan få igång barnens fantasi, inlevelse och kommunikation. När vi arbetar med skapande verksamhet skall det finnas möjligheter för barnen att uttrycka och omforma sina erfarenheter, känslor och upplevelser. Det är viktigt att barnen får stöd, uppmuntran och självförtroende när de söker kunskap och skapar. När vi utvecklar barnens förmåga är det inte bara de intellektuella och språkliga som nämns, utan här betonar man även de etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. I förskolans strävansmål står det att barn skall utveckla sin förmåga att skapa och att det ska ske med olika material och tekniker (Lpfö 98, skolverkets hemsida).

Vidare står det i styrdokumentet att barnen skall uppleva miljön i förskolan som trygg samtidigt som den skall utmana dem. Miljön i förskolan skall vara öppen, innehållsrik och bjuda in barnen till lekar och aktiviteter, dessutom skall den väcka barnens intresse att vilja utforska sin omvärld. Miljön i förskolan skall stärka barns förmåga att ta initiativ och utveckla deras sociala kompetens. Genom att utgå från barnens behov och intresse när man utformar miljön gör man barn delaktiga och ger dem möjlighet att allt efter förmåga ta ansvar för sina gärningar samt miljön i förskolan (Lpfö 98, skolverkets hemsida).

Förskolan har också ett ansvar att ge barnet ett bra utgångsläge för att underlätta barnets övergång till förskoleklass och skola. Det innebär att man som pedagog i förskolan bör ha kunskap om kursplanen i Bild. I kursplan för bild tar man upp hur viktig bilden är för människan. Vi människor har skapat och använt bilder så länge vi har funnits. Bilden har alltid haft en framträdande roll människans historia.

När vi studerar bilder och bildkonst blir vi delaktiga och får kunskaper om olika tider och kulturer samt hur människor tänker, skapar och upplever sig själva. I ett samhälle med ett stort flöde av bildkommunikation är det viktigt att man får kunskap att sortera, förstå och kritiskt granska bilderna man möter. Det är viktigt att man har insikt om bildens språkliga betydelse och hur den används i olika sammanhang och kulturer. När eleven slutar femman skall följande mål vara uppfyllda. ”Kunna framställa bilder och former med hjälp av olika redskap och tekniker” och ”kunna använda egna och andras bilder för att berätta, beskriva och förklara”. Eleven skall också ha lärt sig ”att granska och tolka bilder och former” samt ha kännedom om ”några bildkonstnärer och deras verk”(Kursplan i bild, skolverkets hemsida).

Syfte och problemformulering

Huvudsyftet med min undersökning är att se om och hur miljön i förskolan inverkar på barns bildskapande. Här definieras ordet miljö som barnets omvärld i förskolan och innefattar därför både fysiska och psykiska aspekter. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) skriver att ordet miljö omfattar både fysiska och psykiska sidor, som verksamhetens utrymmen, material, atmosfär, samspelet mellan pedagog och barn samt samspelet mellan barnen. För att få en övergripande bild av miljön i förskolan kommer studien att undersöka och granska:

Fysiska aspekter som:

- ◆ Utrymmena
- ◆ Materialen

Psykiska aspekter som:

- ◆ Samspel mellan pedagog och barn samt barn emellan
- ◆ Förskolans atmosfär

Undersökningens struktur

För att få en bild av miljöns inverkan kommer undersökningen att bygga på en översikt av tidigare forskning och en kvalitativ undersökning av tre avdelningar i förskolan. Undersökningen kommer att börja med en historisk tillbakablick för att sedan lyfta fram nyare forskning. Därefter kommer metod och tillvägagångssätt att presenteras. Efter det kommer resultatet från de tre förskoleavdelningarna att presenteras. I analysen kommer resultatet från förskolorna att kopplas till tidigare forskning. Därefter kommer slutdiskussionen med resultat och konsekvenser för förskolans verksamheter. Undersökningen kommer att utgå från ett sociokulturellt perspektiv.

Teoretisk anknytning

Sociokulturellt perspektiv

Eftersom syftet med undersökningen är att se om och hur miljön i förskolan inverkar på barns bildskapande har jag valt att utgå från sociokulturell teori. Sociokulturellt perspektiv bygger på "att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext" (Dysthe, red. 2003, sid. 41). Hur vi lär oss och vad vi lär oss är beroende av sammanhanget, det som finns omkring oss. Forskaren bakom sociokulturell teori är Lev Vygotskij (1896-1934) som verkade i Sovjetunionen. Hans teori om lärande bygger på att barnets utveckling är beroende av vilken miljö de vistas i och att man inte kan skilja barnets utveckling och lärande åt. Eftersom undersökningen vill se på sambandet mellan barns bildskapande och miljö blir en konstruktivistisk teori ett sämre val eftersom den främst utgår från den enskilda individen (Claesson, 2002).

I två av avhandlingarna som undersökningen stödjer sig på har författarna utgått från sociokulturell teori. Det är *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande* av Löfstedt (2001) och *Bildskapande i förskola och skola* av Bendroth Karlsson (1998). Båda är intresserade av vad som påverkar barns bildskapande. I sin avhandling betraktar Löfstedt (2001) förskolan som en lärandekontext. "Kontext, används här i ett sociokulturellt perspektiv och står för ett komplext sammanhang" (sid. 6).

Även Bendroth Karlsson (1998) tar upp sociokulturell teori och hänvisar till Barbara Rogoff som har vidareutvecklat Vygotskij's teori om lärandet. Vygotskij har framförallt utgått från att språk och kommunikation är grundläggande för att lärande skall ske. Rogoff menar att förutom språk och kroppsspråk bör man också vara medveten om hur rummet där lärande sker ser ut. Vilken materiell kultur som finns och vad som används. Vad barnet lär sig och hur barnet lär sig beror enligt henne på hela sammanhanget.

Enligt sociokulturell teori är kommunikativa processer utgångspunkten för barns utveckling och lärande. Det är när de lyssnar, härmar, samtalar och samspelar som barnen lär sig. Lärande sker i interaktion, när vi samspelar med varandra (Dysthe, red. 2003). Bendroth Karlsson (1998) menar att det är när barn samspelar, härmar och kopierar varandra, som de utvecklar nya bildmotiv. Men även en samspelande pedagog kan hjälpa dem att utveckla sina bildmotiv.

Både Bendroth Karlsson (1998) och Löfstedt (2001) tar upp konsekvenser, svårigheter och stimulans för barns bildskapande. Det fick mig att bygga vidare på frågan vad det är som inverkar på barns bildskapande. Björklid (2005) hänvisar i sin rapport om samspelet mellan lärande och fysisk miljö. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) menar att den pedagogiska miljön inbegriper utrymmen, material, samspel mellan pedagog och barn samt barn emellan och atmosfären. Deras definition på miljön ligger till grund för mitt urval av litteratur, som är hämtat från tidigare kurser samt urval från Universitetsbiblioteket.

Historik

Massundervisning

Mycket av det som syns i förskolan idag har sitt ursprung i tidigare traditioner. När den obligatoriska allmänna skolan började växa fram gick man från individuell undervisning till massundervisning. Det var ofta stora klasser mellan 50 och 100 elever, som undervisades i trånga klassrum av en lärare. Lärarna var ofta utbildade och tillgång till material var begränsad. Omständigheterna gjorde att man var tvungen att få fram undervisningsmetoder som fungerade, både när det gällde lärarens kunskaper och att hålla ordning på klassen. Under den här tiden växte pedagogen Pestalozzis metoder för massundervisning fram. En lektion kunde gå till så här. Läraren börjar med att visa en geometrisk figur och ställer frågor som eleverna besvarar. Sedan ställer läraren sig vid tavlan och drar en rät horisontell linje samtidigt som han säger till eleverna. – Jag ritar en horisontell linje. Eleverna ritar efter läraren en rät horisontell linje och när de är klara säger de unisont, - vi har ritat en horisontell linje. Lektionen fortsätter i samma stil och eleverna ritar endast räta linjer och kurvor utan hjälpmedel som passare eller linjal. Den här sortens undervisning innebar att eleverna var tvungna att lyssna noga på läraren och följa med i varje moment. Bakom de här pedagogiska idéerna låg att man genom att teckna kunde utveckla ögats iakttagelseförmåga och genom att lära barnen uppfatta olika former kunde man träna ögat (Hasselberg, Kühlnhorn, & Lind (red.), 1992).

Fröbeltraditionen

Pestalozzis metoder inspirerade också Fröbel (1782-1852), vars idéer länge präglade den svenska förskolan. Frøbels pedagogik hade ett starkt fäste i barnträdgårdsverksamheten under 1800-talets slut och fram till 1930-talet. Fröbel skapade ett pedagogiskt hjälpmedel som bestod av ett antal lekgåvor och den tionde gåvan var papper och penna. Enligt Fröbel var det viktigt att man gick metodiskt tillväga när man skulle lära barn teckna och undvika att barnen sysselsatte sig med att kopiera av bilder. Precis som i skolan skulle lärarinnan rita före på sin tavla samtidigt skulle hon berätta vad hon gjorde. Barnet skulle säga efter sin lärarinna och på så sätt få kunskap om vad de gjorde. Det man ritade var olika linjer som var vågräta, lodräta och böjda. Till en början skulle man undvika färger för att barnen skulle få erfarenheter om den rena formen. När sedan färger introducerades var det betydelsefullt att man bara tog en färg i taget. De metदानvisningar som Fröbel hade var mycket utförliga och styrande och gav inte barnet någon möjlighet till personligt uttryck i sina bilder (Bendroth Karlsson, 1998).

Humanvetenskapen

Under 1900-talet blir psykologin den nya humanvetenskapen och den innebar stora förändringar för bilden i förskola. Man började intressera sig för barns teckningar i sina vetenskapliga studier. Man utgick bland annat från barns teckningar för att bekräfta teorier om hur kulturer utvecklas, att barn och samhällen utvecklas likvärdigt, från lägre studier till högre. Georg Kerschensteiner utgick från psykologin när han arbetade fram sina pedagogiska idéer. Han var intresserad av utvecklingspsykologiskt tänkande och bedrev omfattande studier av barns teckningar. Kerschensteiner grundade en ny pedagogisk rörelse i Europa, som kallades arbetsskole-rörelsen. Den lyfte fram betydelsen av elevens egna aktiviteter och skapande för att tillägna sig kunskap. Den nya pedagogiken fick stort inflytande på folkskolans nya undervisningsplan år 1919.

I den påpekades det att det inte går att lära barnen att avbilda förrän de är ”mogna” för det och enligt utvecklingspsykologin blev de det först när de var 11-12 år (Hasselberg m fl, 1992).

På 1930-talet började man kritisera Frøbels pedagogik, man ansåg att den var för auktoritär och ägnade sig för mycket åt småpyssel. En av de främsta kritikerna var Alva Myrdal som under sin tid i USA hade kommit i kontakt med John Deweys idéer. Enligt Dewey (1859-1952) var det lärarens uppdrag att stimulera barnen och att utgå från barnens intresse och anlag. Han menade att barnen inte bara lär sig genom att göra saker i skolan utan de lär sig också genom att leva. Det innebar enligt Dewey att inte bara skolan utan livet utanför skolan, det vill säga familjelivet och samhällslivet hade inverkan på barns kunskaper. Men fortfarande är det inte fritt skapande som existerade, även om man talade om vikten av att få pröva olika material på ett friare sätt. Fortfarande var det den motoriska träningen som var väsentlig. Att barnen tränades i att klippa, sy och trä pärlor var viktigt för det hade de nytta av och det gav dem en teknisk skicklighet (Bendroth Karlsson, 1998).

Fritt skapande

Det var Herbert Read (1894-1968) som lade grunden för ”fritt skapande” i skolan. Han ville att vi bevarade barnets öppenhet och spontanitet och låta dem rita och måla utifrån sin egen personlighet och karaktär. Han ansåg att det inom varje människa finns en inneboende konstnär och att vi via konsten kan uppnå personlig harmoni. Ett sådant tankesätt ger konsten en stor betydelse för den enskilda människan och för hela samhället. För att barnen skulle kunna skapa personliga bilder var det viktigt att de lämnades i fred och att den vuxne inte blandade sig i barns bildskapande (Bendroth Karlsson, 1998).

Under 1950- och 60-talet fick det fria skapandet genomslag i teckningsundervisningen. En del föreställningar som växte fram kom att få konsekvenser för undervisningen. Man ansåg att:

- ◆ Ett barns teckning kan aldrig bli felaktig. Eftersom barns bilduttryck är individuella och barn tecknar utifrån sina föreställningar, bör läraren undvika att korrigera det som tecknats eller målats.
- ◆ Det är viktigt att lära barn använda färger som uttrycksmedel och låta dem uttrycka känslor i färg och form.
- ◆ Målning med täckfärgsteknik gynnar barns spontanitet, medan färgläggning av ytor som tecknats med blyerts hämmar barns skapande.
- ◆ Personliga uttryck kräver stora ytor, t ex stora papper, så att friheten inte begränsas.
- ◆ Undervisning i perspektiv och framförallt i avbildning är inte lämpligt, eftersom det kan leda till att barn misstror sin egen förmåga.
- ◆ Färg- och formuttryck har en direkt relation till personligheten. Ett barns uttryck behöver inte föreställa något – de kan vara abstrakta – det viktiga är att de är personliga.
- ◆ Olika personligheter kräver i regel olika material och uttrycksmedel. Genom att öka tillgången till material, ökar man antalet uttrycksmedel – ju fler material, desto bättre (Hasselberg m fl, 1992. s. 18).

Samtidigt som Herbert Reads teorier fick starkt fäste inom konstpedagogiken och i flera officiella direktiv blev skolans undervisning i teckning omskriven och debatterad i dagspressen. Debatten fördes mellan teckningslärare och konstpedagoger och frågan var pedagogens roll som fostrare av den goda smaken eller inspirera barnen att skapa personliga bilder (Bendroth Karlsson, 1998).

Reggio Emilia

På senare tid har också Reggio Emilia fått inflytande över bildens roll och då framförallt i förskolan. Mindre än en mil utanför staden Reggio i norra Italien ligger byn Cella. Det var här de första kommunala daghemmen byggdes upp av kommunens egna invånare. Alla var delaktiga och ville förändra världen till något bättre och att satsa på barnen kändes helt rätt väg för framtiden och demokratin. Loris Malaguzzi (1921-1994) var folkskollärare och psykolog och när han fick höra talas om daghems- bygget i Cella blev han inspirerad av byns tillvägagångssätt. Han blev själv delaktig i skapandet av de kommunala daghemmen och ur det växte Reggio Emilia fram. Loris Malaguzzi levde för sin vision om barnet med de hundra språken och deras rättighet att få uttrycka sig med dem alla. Reggio Emilia vill vara en motsats till den traditionella undervisningen som går ut på att all kunskap förmedlas från den vuxne som kan till barnet som inte vet eller kan (Wallin, 1996).

Tidigare forskning

Filosofin Reggio Emilia

Reggio Emilias pedagogiska filosofi bygger på att barn är ”rika, kompetenta och aktivt kunskapsskapande objekt [...] en övertygelse om att den kunskap som vuxna kan få om och av barn är lika viktig som den kunskap som vuxna kan ge barnen” (Lenz Taguchi, 1997, s. 7). I Reggio Emilia använder man sig mycket av skapande verksamhet för att utveckla och fördjupa barns lärande. När barnen skapar kan de uttrycka och visa sin kunskap, de kan också vidareutveckla och undersöka ny kunskap. Man kan se en likhet med Vygotskijs teori om lek och lärande. Att i ett skeende där öga, hjärna och hand samarbetar och möts blir till en kunskapsskapande verksamhet (Lenz Taguchi, 1997). Även Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) tar i sin beskrivning av Reggio Emilia upp deras koppling till sociokulturella teorier och att leken används i barns lärandeprocesser. De tar även upp att avsikten med dokumentation i Reggio Emilia är att synliggöra barns lärande och ge möjlighet till reflektion.

Wallin (1996) beskriver pedagogens roll i Reggio Emilia som inte undervisande. Hon ger flera exempel i sin bok; pedagogen som inte visade barnen hur vågen fungerade eller hur man går till väga när man ritar en tvåa, pedagogen som inte deltog i barnens diskussion om man kan höra att blommor är törstiga och att pedagogen aldrig berättade för barnen om vem av dem som hade mest rätt svar på problemet. Istället för att ge barnen svar på sina frågor utmanar man dem med frågor. Loris Malaguzzis syn på undervisning är att den bara passiviserar den man vill lära något. Han anser att undervisning och förståelse för det mesta inte hänger ihop. Istället vill han att vi skall utmana barnen och ge dem möjligheter att skapa sin egen kunskap. ”Barnen får huvudrollen i sitt eget liv. De blir skapare av sina egna regnbågar” (Wallin, 1996, s. 88). Pedagogerna i Reggio Emilia varken kontrollerar eller styr barnen, dessutom beskyddar de inte barnen. Wallin (1996) förklarar att när barnen misslyckas och faller i gråt över situationen kommer inte pedagogerna fram och tröstar genom att hjälpa barnen att klara av situationen. Istället kommer pedagogen fram och frågar mjukt och intresserat vad som har hänt, hur det gick till och varför det blev som det blev. Barnet ges då möjlighet att själv komma på vad som blev fel och hur han det kan göra istället.

Författaren menar att hon själv hade sett barnet som litet och i behov av hennes tröst och hjälp. Men pedagogen såg barnets kompetens att själv klara upp problemet. Det här låter som pedagogerna inte alls är alls delaktiga utan låter allt gå för lösa boliner. Så är inte fallet utan pedagogerna finns där hela tiden och lyssnar, ser samt dokumenterar. Det kan vara pedagogerna som föreslår ett temaarbete. Men istället för att ha ett bestämt kunskapsmål vill man lyfta fram de vägar barnen väljer att ta (Wallin, 1996).

När man pratar om miljön i Reggio Emilia, talar man om den som en pedagog. Miljön i förskolan skall sporra och inspirera barnen genom att utmana barnens tankar, fantasi samt lärande. Förskolans miljö skall åskådliggöra deras pedagogiska verksamhet samtidigt som den gör det möjligt för dem att utföra det pedagogiska arbetet. Centralt placerade i verksamheten är ateljén och torget. Ateljéns centrala placering beror på att man utgår från tanken att barn har flera hundra språk och det gör att skapande verksamhet är en viktig del i verksamheten. En annan viktig del för Reggio Emilia är att kunskap skapas när människor möts och därför är mötesplatsen torget centralt placerad. Mycket av inredningen är föränderlig och flyttbar. Det är öppet och lätt att orientera sig på förskolan och via fönster på innerväggarna kan man se från rum till rum (Wallin, 1996).

Även Lenz Taguchi (1997) nämner att i Reggio Emilia beskrivs miljön som den tredje pedagogen. Den skall kunna aktivera barnen och erbjuda något annat än deras hemmiljö. Barnen skall ha tillgång till en mängd material, som de vanligtvis inte stöter på där hemma eller som kanske inte är till för dem att leka med. Förskolan skall vara något unikt och annorlunda för barnen, som bara är till för dem och som de får själva ta ansvar för. Eftersom barnen skall kunna använda miljön och materialen utifrån sina egna förutsättningar är allt i deras höjd och tillgängligt. För att genomföra olika verksamheter är det viktigt att miljön är föränderlig och att barnen är delaktiga i förändringarna. När barnen är delaktiga och får gehör för sina idéer lär de sig att ta ansvar för material och miljö. Det gör att barnen förstår att miljön är till för dem.

Åberg (2005) beskriver i sin text hur det gick till när de valde att utveckla förskolans verksamhet att bli Reggio Emilia inspirerad. Den ursprungliga fysiska miljön begränsade barnens möten och lärande. Inget i miljön berättade något om verksamheten eller vad barnen gjorde i förskolan. På väggarna satt barntavlor och affischer och på borden fanns dukar och blommor, allt för att skapa en hemlik miljö. Det innebar att när barnen skulle måla fick man plocka bort allt från borden och täcka dem med vaxdukar samt se till att allt var undanplockat och klart innan det var dags för lunch. Genom att dokumentera och reflektera över miljön fick pedagogerna fram ett underlag, som de kunde arbeta vidare med. Författaren påpekar att det är angeläget att både föräldrar och barn är delaktiga i utformningen av förskolans miljö. Att vi pedagoger måste lyssna på vad barnen tänker och gör för att skapa en miljö som väcker lust och lärande. I dag har de en miljö med många mötesplatser för barnen som uppmuntrar samspel och kommunikation. När det gäller materialet har de plockat fram allt från förrådet och tillsammans med barnen. Sedan har de tillsammans bestämt var de ska ha materialet, hur de ska gå tillväga när de använder det och vilket ansvar barnen och pedagogerna skall ta (Åberg, 2005).

Bildskapande i förskolan

Bendroth Karlsson (1998) skriver att inom förskolan i Sverige är det självklart att det är bra och viktigt med skapande verksamhet. Ingen ifrågasätter att barn skall få måla, sjunga och fantisera. Men hur ser det ut i verkligheten? Enligt författaren har pedagoger en tendens att säga en sak och göra en annan.

...att jag som lärare säger att barnen får måla fritt, men att jag har bestämda krav på resultaten. Jag säger att jag litar på att barnen kan lösa en uppgift på egen hand, men samtidigt detaljstyr jag det de gör. Jag säger att alla kan rita och måla, men jag tycker inte att jag kan själv. Jag säger att nu ska vi ha bild, men ägnar sedan större delen av tiden att tala med barnen om geometriska begrepp osv. (Bendroth Karlsson, 1998, s. 8).

Vidare beskriver hon i sin bok ett antal bildaktiviteter. En del av dem är enligt författaren lyckade, medan andra är mindre lyckade. Genom att jämföra de olika aktiviteterna kan man få en bild av vad som är orsaken till att vissa saker fungerar medan andra inte gör det. Författaren utgår från barnens reaktioner när hon preciserar hur aktiviteterna fungerar. När man kan se att barnen blir osäkra och har problem att verkställa uppgiften är bildaktiviteten mindre lyckad. Med sin undersökning vill hon ge oss möjlighet att begrunda och utveckla bildpedagogiken. Vi har som pedagoger ett ansvar att stärka barns självkänsla när det gäller bildskapande. Det gör vi genom att ge dem rätt handledning så att bilden kan bli det unika och positiva kommunikationsmedel som det är. Vidare nämner hon vikten av att barnens bildaktiviteter innehåller både intellektuella och materiella utmaningar. Att i en bildverksamhet bör det t ex finnas möjligheter att experimentera med material och teknik samt träning i att se och samtala om bilder. Det är också angeläget att barnen är delaktiga och får ta egna beslut och initiativ (Bendroth Karlsson, 1998).

Ulla Löfstedt, som har arbetat som lärarutbildare i ämnet Bild vid högskolan i Jönköping, har skrivit *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande* (2001). Med sin studie vill författaren bidra med ny kunskap för förskollärare när det gäller barns bildskapande. I studien undersöker hon tre stycken aktiviteter inom bildskapande. Det är bildskapande i den fria leken, i planerad verksamhet och i temaarbeten. Hon utgår från en sociokulturell syn på lärande och vill visa att beroende på vilket sammanhang barnet befinner sig i blir det också skilda förutsättningar för vad de lär och utvecklar. När barnen i den fria leken ägnar sig åt bildskapande utökar de sin grafiska repertoar. Det är i det fria bildskapandet, där barn härmar och kopierar, som barn tillägnar sig nya motiv i bilderna. Men även en samspelande pedagog kan via dialogen ge dem nya infallsvinklar om deras egna och andras bilder. Det kan ge barnen en utökad förståelse för bildspråkets möjligheter. När barnen skapar tillsammans utgår de ofta från sin lekvärld och den medievärld de lever i. Att arbeta med bildskapande under olika förutsättningar med olika ändamål ställer krav på pedagogerna. Under sin studie upptäckte författaren att ett antal av pedagogerna hade själva negativa erfarenheter av bildskapande. För dem var det problematiskt att arbeta tillsammans med barnen eftersom de kände sig begränsade. När då barnen ville ha hjälp med sitt bildskapande använde sig lärarna av synsättet om det rika, självständiga barnet, som kan själv. Med det vill man få barnet att tro på sig själv och sin egen förmåga, man vill ge barnet självförtroende. En risk med det här tillvägagångssättet kan vara att pedagogens egna hinder begränsar barnets utveckling av bildskapandet (Löfstedt, 2001).

Änggård (2006) har undersökt barns agerande och meningsskapande i bildaktiviteter. Det är i huvudsak tillsammans med andra barn som barns bildskapande sker. Det är betydelsefullt för barn att samspela med andra barn och göra samma saker. När barn umgås dagligen växer kamratkulturer fram. I de grupperna skapar barnen gemensamma värderingar, intressen och aktiviteter. Barns bilder och deras bildskapande är beroende av miljön runt om dem. Viktiga faktorer är t ex den fysiska miljön, tillgängligt material, hur den pedagogiska verksamheten ser ut och hur mycket av tiden som barnen har möjlighet att fritt skapa. Även de normer och värderingar som föräldrar, personal och barnen har påverkar bildskapandet. Författaren tar upp att synen på barns bildskapande har genomgått flera förändringar och att bildskapande har en lång tradition inom förskolan. Flera av dessa perspektiv att se på barns bildskapande lever kvar i förskolan idag. Det är framförallt det utvecklingspsykologiska perspektivet, att man ser barns bilder som ett uttryck för deras kognitiva utveckling och mognad. Det fria skapandets pedagogik har också stor inverkan på barns bildskapande.

Det är inte bara möten med andra barn som har potentiell betydelse för barns bildskapande. När pedagogerna har planerade aktiviteter får barnen möjligheter att erfar nya genrer och redskap. Det finns barn som inte skulle rita överhuvudtaget om inte de vuxna fångade upp dem och ibland behövs de vuxnas stöd för att ge barnen tillträde till aktiviteten. För att få fler barn att vilja skapa och utveckla sitt bildskapande kan man använda sig av barns egna strategier och utgå från deras bildkulturer. Om man som pedagog låter barnen använda mallar och förebilder kan man ge barnen verktyg, som de sedan kan vidareutveckla på egen hand. När vi arbetar med lerfigurer är vi oftast inte främmande för att ge barnen en mall att utgå ifrån. Kanske ett liknande tillvägagångssätt kan visa barnen hur man kan gå till väga för att rita olika motiv. När det gäller tvådimensionellt bildskapande vill pedagoger ogärna visa barnen (Änggård, 2006).

Det är något som ligger kvar från det fria skapandet, att det är "förbjudet" att visa barn hur man kan rita och måla olika motiv. När det gäller tredimensionellt bildskapande är det friare att hjälpa barnen och ingen ifrågasätter att man lär barnen en sång eller en dans. Det här leder till enligt Änggård att barnen får en begränsad tillgång till verktyg för sitt bildskapande och det i sin tur hämnar deras utveckling och kunskap. Pedagogers rädsla att hämna barns fria och spontana bildskapande har inneburit att barnen får själva utveckla sitt bildskapande (Änggård, 2006).

Pedagogisk atmosfär

Den pedagogiska atmosfären är "de gemensamma och återkommande dragen av attityder, förhållningssätt och engagemang eller närvaro i barns livsvärldar, i de vuxnas samspel med barnen" (Johansson, 2003, sid. 53). I läroplanen för förskola har man inte med begreppet pedagogisk atmosfär. Det som närmast kan ses som en beskrivning av atmosfären eller klimatet i läroplanen för förskola är ord som demokrati, trygghet, trivsel, inspirerande och utmanande miljö. Johansson frågar sig, på vilket sätt och i vilka sammanhang stödjer eller begränsar pedagogerna barns syften? Är pedagogerna delaktiga i barns livsvärldar och när sker det samt hur ofta? "Med livsvärld avses en värld som vi riktar oss mot, som vi samtidigt är delar av och som också finns i oss. Världen är subjektiv och objektiv på samma gång, vi är delar av den, påverkar och påverkas av den" (Johansson, 2003, sid. 15).

I Johanssons (2003) studie framgår det att den pedagogiska atmosfären kan beskrivas som samspelande *atmosfär*, *instabil atmosfär* och *kontrollerande atmosfär*. Vad kännetecknar då en samspelande atmosfär i förskolan? Enligt författaren präglas verksamheten av att pedagogerna är delaktiga och engagerade med barnen. De försöker utgå från barnens intressen och önskemål och anser att det är viktigt med en nära relation till barnen samt möta dem utifrån deras villkor. Det sker genom att pedagogerna samspelar med barnen och deltar i deras livsvärldar. Vidare lyssnar pedagogen på barnen och är intresserad och tillmötesgående för deras initiativ och avsikter. Pedagogerna ger barnen möjligheter att testa sina egna tankar och idéer. Johansson beskriver det som en verksamhet där taket är högt dvs. man har vida gränser för vad som är tillåtet att utforska. Pedagogerna anser att barnens avsikter är betydelsefulla för deras lek och lärande.

I instabil atmosfär kan pedagogernas arbetssätt bli motsägelsefullt för barnen och enligt Johansson kan det skapa en otrygghet. Verksamheten kännetecknas då av att pedagogerna pendlar mellan engagemang och passivt förhållningssätt, delaktighet och övervakande roll samt att de samtalar med barnen och samtalar över huvudet på barnen. Pedagogerna är inte samspelta utan har olika arbetssätt, t ex är en del under verksamhetens gång upptagna med egna göromål och kommunicerar oftast med andra vuxna. Medan andra pedagoger kommunicerar, samspelar med barnen och försöker utgå och förstå barnens avsikter. Det här gör att atmosfären blir motsägelsefull för barnen (Johansson, 2003).

När det råder en kontrollerad atmosfär vill pedagogerna ha ordning och struktur och verksamheten blir dämpad, kontrollerad och innehåller varken positiva eller negativa känslouttryck. Trots att det råder ett kontrollerat lugn anser Johansson att det kan finnas tendenser till maktkamp i en kontrollerad atmosfär. Den yttrar sig med hjälp av konflikter, oro och negativ stämning. Pedagogerna avsikt är att ha kontroll över vad barnen är och vad de gör, vilket de inte riktigt lyckas med. Verksamheten har enligt författaren vissa likheter med skolan eftersom pedagogerna anser att barnen först och främst är där för att lära sig saker och behöver struktur. Det här medför också att möjligheter för spontana saker och att överträda gränser är få (Johansson, 2003).

I de arbetslag där atmosfär och barnsyn karaktäriseras av gemensamt engagemang, emotionell närhet, öppenhet och en grundläggande respekt för barn finns ofta en kunskapssyn där man i stor utsträckning tar fasta på barnens *kompetens* och betydelse för lärandet. I dessa grupper tycks vuxna ha en ambition att försöka förstå och skapa situationer för lärande utifrån barnens upplevelser och aktiva deltagande i verksamheten. Vi kan tala om ett möte med barns livsvärldar [...] pedagoger har en inställning att barnet är en *aktör i lärandet*. Respekten för barnet förefaller vara grunden för pedagogers arbetssätt. Kunskap blir då mer fråga om en relation mellan barn och omvärld (Johansson, 2003, sid. 230-231)

I en kontrollerad atmosfär kan man uttrycka sig som att det finns en kunskapssyn att barn är tomma kärl som måste fyllas med kunskap. Det medför att barnen får en passiv och underordnad roll i lärandet. Vilka perspektiv kan ligga till grund för en verksamhet som tar tillvara på barns kompetens och främjar att barnen aktivt deltar i sitt lärande? I Johanssons studie framgår att det är centralt att få till möten med barns livsvärldar. Det är i möten mellan barn och vuxen eller barn emellan som lärande sker. En annan sak som är betydelsefull för lärande är att personalen har en gemensam syn på verksamheten och en gemensam barnsyn samt att man inte stagnerar utan utvecklar verksamheten. Det är även av vikt att pedagogerna ges möjlighet till reflektion och dokumentation för att få överblick över verksamheten och därmed inse miljöns och kontextens betydelse för lärande (Johansson, 2003).

Fysisk miljö

Det är inte bara den psykiska miljön som har betydelse för lärande utan även den fysiska har inverkan. Björklind (2005) har valt att lyfta fram lokalernas betydelse för lärandeprocesser. Studien tar inte bara upp själva byggnaden utan berör också det miljöpsykologiska forskningsfältet och det estetiska. Miljöpsykologi handlar om hur vi människor påverkas av vår omgivning och hur vi genom vårt sätt att leva påverkar den. Det är huvudsakligen inom det miljöpsykologiska forskningsområdet som man har studerat den fysiska miljöns betydelse för lärande- och utvecklingsprocesser. Det första mötet med den fysiska miljön ger enligt Björklind (2005) signaler som kan upplevas positivt och inbjudande eller negativt och motbjudande. De estetiska kvaliteterna har inverkan på vår hälsa och trivsel vilket innebär att de också påverkar lärandet. Enligt Björklinds studie är rum av verkstadskaraktär att föredra, både när det gäller leken eller lärandet. Miljöerna skall stimulera barnen och ge dem möjligheter till olika praktiska verksamheter. Verksamheterna skall ha sina egna platser i miljön tydligt avgränsade från varandra. Barnens miljö skall vara utformad så att barnen själva klarar av att aktivera sig och inte behöver be vuxna om hjälp. Det skall finnas tillgång till löst material så att barnen får möjligheter att själva ändra och anpassa miljön efter leken. En sammanhängande lek med få störande moment är av vikt för barns lärande. Barn behöver känna att de har ett ansvar och att de kan påverka och förändra miljön. När man tar vara på barns åsikter och idéer ger man dem en grundläggande förståelse för demokrati som samhällsform (Björklind, 2005). Liknande tankar om förskolans miljö har Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) i sin studie om barns lärande och deras förutsättningar för detta. De skriver att ordet miljö inbegriper både fysiska och psykiska sidor, som verksamhetens utrymme, material, atmosfär, samspelet mellan pedagog och barn samt samspelet mellan barnen. Vidare anser de att den pedagogiska miljön i förskolan skall vara utformad på ett sådant sätt att barnen får lust att prova på olika saker. Att barnens utveckling och lärande sker på ett lustfyllt sätt via lek, kreativitet och skapande. Den fysiska miljön har betydelse för barns möjligheter att kunna uttrycka sina känslor och erfarenheter, men det kräver att miljön är föränderlig, flexibel och dessutom skall barnen få vara delaktiga i miljöns utformning.

Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) tar upp att materialet i verksamheten skall vara varierat och rikligt samt tillgängligt för barnen. Materialet skall dessutom ge barnen förutsättningar att kunna pröva, bedöma och problematisera både tillsammans i grupp och enskilt. I sin studie om barns identitets- och subjektskapande undersöker Nordin Hultman (2006) hur den pedagogiska miljön ser ut och vilken förutsättning den ger. Hur ser rummen ut och vad innehåller de och hur styrs verksamheten samt vilka möjligheter ges barnen. När det gäller materialet i förskolan har författaren i sin studie uppmärksammat att det ofta är sparsamt och begränsat. Det medför att barnen inte kan vidareutvecklas, hitta på nya saker eller variera sig. En annan aspekt som studien tar upp är att materialet är ”diskret, svalt och neutralt” (sid. 86) och ger ingen utmaning eller engagemang för barnen. Att det mesta av materialet i förskolorna inte är tillgängligt för barnen och används sällan, vilket enligt författaren är ologiskt då skapande verksamhet har en viktig ställning i förskolan. Finns det en förklaring till uppdelningen av tillgänglig och otillgängligt? En infallsvinkel som ges är att tillgängligt material är ”rumsrent”, det är lätt att plocka undan och stökar inte ner. När det gäller ”smutsigt” material som är otillgängligt för barnen, dit hör allt som stökar och smutsar ner. Det kan t ex vara flytande färg, klister, vatten, lera, textilier och garner.

Den här uppdelningen gör att allt ”material för experimenterande och laborerande aktiviteter, och material som uppmärksammar barn på skillnader och relationer, förändring och transformering saknas i stor utsträckning i de svenska förskolorna” (Nordin Hultman, sid. 83).

Summering av tidigare forskning

Den tidigare forskningen tar upp hur miljöns olika delar samverkar och påverkar barns bildskapande. Centralt är hur miljön är utformad och vilka signaler och möjligheter den ger barnen. Även barnens tillgång på material samt variation och egenskaper har betydelse för aktiviteterna. Slutligen beskrivs atmosfären i förskolans verksamhet. Här nämns samspelet mellan pedagog och barn samt samspelet barn emellan samt pedagogens och verksamhetens inverkan på barns bildskapande. Även mycket av historiken lever kvar i förskolan och påverkar idag barns bildskapande. I styrdokumenterna är skapande verksamhet en viktig del av barnens utveckling och lärande. När det gäller miljön i förskolan kan man i styrdokumenterna se att den har till uppgift att positivt påverka barnen samt vara mottaglig för barnens intresse och behov.

Undersökningen kommer att bygga på litteraturvalet och tre avdelningar i förskolan. Med hjälp av observationer, samtal och intervjuer beskrivs verksamheternas miljö och hur den inverkar på barnens bildskapande. Förhoppningen med den här studien är att lyfta fram och belysa miljöns betydelse för barns bildskapande och bidra till att ge barn bättre förutsättningar för skapande verksamhet.

Design

För att kunna få information om vilken inverkan miljön har på barns bildskapande kommer undersökningen att bygga på tidigare forskning och en kvalitativ undersökning. Här kommer val av metod, tillvägagångssätt, etiska aspekter, undersökningsgrupp, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet att beskrivas.

Val av metod

De forskningsmetoder som ofta nämns är kvalitativ och kvantitativ. Kvalitativ forskning har vuxit fram ur de humanistiska vetenskaperna och används när man vill tolka och begripa resultatet som växer fram istället för att dra allmänna slutsatser. Forskaren använder sig ofta av deltagande observationer och öppna intervjuer istället för enkäter, observationsmallar och intervjuer med bestämda frågor. Kvalitativ metod får ofta kritik för att vara subjektiv och att reliabiliteten är osäker samt att antalet man intervjuar är för litet för att kunna dra några slutsatser utifrån. Den kvantitativa forskningen bygger på naturvetenskapen och bygger på att man som forskare samlar in mycket fakta, för att i analysen kunna se mönster och upprepningar som kan antas vara generella (Stukát, 2005). Men i det här sammanhanget med begränsad tid passar den kvalitativa metoden in eftersom syftet är att undersöka bildmiljön i förskolan och dess konsekvenser. För att göra en kvantitativ forskning med enkäter till ett större antal förskolor krävs mer tid och/eller fler som deltar i undersökningen.

För att få en bild av hur miljön för bildskapande ser ut och dess konsekvenser har valet av metod blivit observation, samtal och intervju. Direktobservationer benämns oftast som fältundersökning eller etnografisk metod i metodlitteratur.

Observationer är bra att göra när man vill urskilja saker som är så självklara att de kan vara svåra att få svar på i en intervju. Det kan också vara bra att göra observationer om man misstänker att det inte överensstämmer med vad människor säger och gör. Observationer är också att föredra när man vill undersöka yngre barn som har svårt att uttrycka sig med ord (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007). Dokumentationen av observationerna gjordes med hjälp av anteckningar och enklare skisser. Genom att använda fler dokumentationssätt blir bredden på informationen större och bättre. Att skissa och anteckna var ett enkelt och diskret sätt att samla information. Det är oftast lättare att ta bort överflödiga information än att lägga till i efterhand. Vid valet av teknisk utrustning skall man vara medveten om att det kan begränsa en när man befinner sig i observationsmiljön (Esaiasson, m fl, 2007).

Hur vet man att man har förstått sammanhanget under sina observationer? Eftersom observationerna görs av bara en person var det svårt att få någon annans tolkning av sammanhanget. Därför blev valet att även använda enskilda samtalsintervjuer med pedagoger på respektive förskola. För att öka validiteten kan man antingen samarbeta med andra observatörer eller intervjua för att jämföra sina egna tolkningar med de övriga inblandade (Esaiasson, m fl, 2007). Vid de enskilda samtalsintervjuerna blev valet av dokumentation att göra anteckningar och spela in samtalet. Att både anteckna och spela in intervjuerna valdes för att vara extra säker om inspelningen skulle misslyckas. När man skall intervjua kan använda sig av strukturerade intervjuer eller ostrukturerade intervjuer.

I de strukturerade intervjuerna används oftast mer eller mindre slutna frågor med olika förutbestämda svarsalternativ. Den har ofta samma uppbyggnad som en enkät och kallas ibland för enkätintervju. Resultatet av en strukturerad intervju presenteras oftast i tabeller eller diagram och kräver ett större antal intervjuer (Stukát, 2005). För den här undersökningen blev valet ostrukturerade intervjuer med öppna frågor av respondentkaraktär. En respondent-undersökning används när man vill komma åt respondentens personliga tankar om något. För att kunna använda intervjun som ett komplement till observationerna är ostrukturerad intervju med öppna frågor att föredra. Intervjuaren kan då själv välja i vilken ordning han vill ta frågorna och det finns möjlighet att ställa följdfrågor för att få ytterligare information (Esaiasson, m fl, 2007. Stukát, 2005). I en ostrukturerad intervju har man större möjlighet att få fram den information man anser sig behöva för att förstå det man observerat.

Undersökningsgrupp

Under sökande och läsning av tidigare forskning har den pedagogiska filosofin Reggio Emilia kommit på tal ett flertal gånger. Det föll sig därför naturligt att försöka få kontakt med Reggio Emilia inspirerade förskolor i min närhet. Det fanns två förskolor som arbetade utifrån Reggio Emilias filosofi och en av dem kunde ta emot mig. Från början hade målet varit att besöka fler förskolor men det visade sig inte helt enkelt att få till tider. Kan det ha varit upplägget med både intervjuer och observationer som försvårade det hela. Därför begränsades undersökningen till att gälla tre avdelningar från två förskolor. Båda förskolorna är kommunala och har barn i åldern 1-5 år. Den ena förskolan är inspirerad av Reggio Emilia och den andra har profilerat sig som matematikförskola. På Reggio Emilia förskolan var man en avdelning, som var uppdelad i två delar. Personalen arbetade på båda delarna och hade gemensamt ansvar för barnen, därför blev en pedagog intervjuad på den förskolan. På den andra förskolan var man uppdelad i två avdelningar och personalen arbetade bara på en av avdelningarna.

Det medförde att en personal från respektive avdelning blev intervjuad. Samanlagt blev det tre intervjuer med pedagoger, det vill säga en från respektive avdelning. På varje avdelning genomfördes också observationer och samtal med barn och pedagoger.

Etiska aspekter

Vid första kontakt med förskolorna presenterades undersökningen och dess syfte. De berörda informerades om att personal, barn och förskolorna kommer att aidentifieras. Det är inte heller relevant för undersökningen att nämna förskolornas geografiska läge. I presentationen av undersökningen kommer det inte att finnas med bilder från förskolornas miljöer. Pedagogerna samtyckte till inspelning av intervjuerna. När det gällde barnen på förskolan användes endast minnesanteckningar. För att komma ihåg förskolornas rum och miljöer gjordes enkla skisser. Vidare informerades förskolorna att intervjuer och material kommer bara att hanteras ansvarige för undersökningen.

Tillvägagångssätt

Observationstillfällena utgick från ett enkelt schema. Hur ser lokalerna ut och vilket material finns i de olika rummen. Var arbetar man i huvudsak med bildskapande och hur ser miljön ut där. Vilket material för bildskapande finns och hur förvaras det. Finns det bilder på väggarna, och vad är det för sorts av bilder och vilket syfte har de. När det gällde observationerna vid bildskapande verksamhet utgick de ifrån barnens samspel, arbetssätt och kommunikation samt pedagogernas samspel, arbetssätt och kommunikation. Även barnens val av material vid bildskapande i den fria leken var av intresse. Under observationerna fördes minnesanteckningar som stöd. Barnen kom ofta fram och berättade olika saker under observationerna och det fanns möjlighet att ställa frågor både till personalen och till barnen om olika saker som var av intresse.

Efter observationerna var gjorda utfördes intervjuerna. Det var bra att kunna använda intervjuerna som komplement till observationerna. Pedagogerna försökte välja ställen där intervjuerna kunde utföras utan några störande moment. Genomförandet av intervjuerna gick bra och det kändes positivt. Att använda sig av ostrukturerad intervju med öppna frågor kan vara komplement till observationer, eftersom det möjliggör att man kan fördjupa sig inom vissa områden. Men det ställer också större krav på intervjuarens förmåga och förkunskaper. Det enda som störde var att ljudupptagningen blev sämre på de första intervjuerna, men där kom minnesanteckningarna till hjälp. Ibland är det bra med både hängslen och livrem. Det tog ca trettio minuter per intervju.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Antalet observationer och intervjuer kan verka begränsat, men eftersom undersökningen också relaterar till andra studier ger det en ökad tillförlitlighet. För att få en högre reliabilitet har undersökningen bestått av både observationer och intervjuer. Om undersökningen bara utgått från intervjuer hade tillförlitligheten varit lägre, då bara pedagogernas syn på verksamheten blivit gällande.

När det gäller validiteten kan det vara svårare. Men eftersom undersökningen både utgår från observationer och intervjuer blir det ärligare svar från respondenten. Det är en fördel att ha observerat verksamheten innan man ställer frågor om den. För att få likvärdigt material att jämföra från de tre avdelningarna har observationer utgått från samma schema och för intervjuerna har samma grundfrågor använts.

När man utgår från en kvalitativ metod med en liten undersökningsgrupp kan det påverka generaliserbarheten. Men om man beskriver sin undersökning i förhållande till liknande forskning eller studier ökas relaterbarheten. Genom att ge omfattande information om förskolorna kan man underlätta för andra inom verksamheten att jämföra med sina egna förskolor (Stukát, 2005). Undersökningen är begränsad till en liten grupp men för att öka generaliserbarheten kommer undersökningen att jämföras med tidigare forskningen i analysen.

Undersökningen

Materialet från mina observationer, samtal och intervjuer kommer att redovisas här. Det redovisade materialet är från ljudinspelningar med pedagoger (intervjuerna) och anteckningar samt skisser när det gäller barnen, miljön och observationerna. För att materialet skall bli lättare att jämföra med andra verksamheter är både information om förskolorna och deras målsättning med. Intervjuerna och bildskapande observationerna är transkriberade. Pedagogernas intervjuer är skrivna i berättande form, men i de bildskapande observationerna är kommunikationen mellan barnen och mellan barn och pedagog utskrivet. Genom att skriva ut kommunikationen mellan deltagarna i den bildskapande situationen blir atmosfären och sättet de samspelar på tydligare för läsaren.

Observation avdelning 1 och 2

Presentation

Följande observationer har ägt rum på en förskola som består av två avdelningar. De kommer att i undersökningen heta avdelning 1 och 2. Det finns 21 barn på varje avdelning i åldrarna 1 till 5 år. På varje avdelning arbetar tre till fyra personer och det finns både förskollärare och barnskötare på avdelningarna. De har samarbete mellan avdelningarna en dag i veckan i så kallade tvärgrupper. Då delar de in barnen i tre grupper utifrån deras ålder.

Verksamhet och målsättning

Förskolan har valt att profilera sig som matematikförskola. Vilket innebär att de kan se matematik i all sin verksamhet och att de använder matematisk pedagogik i sin dagliga verksamhet. I deras målsättning kan man läsa att de vill ge barnen en bred grund att utgå ifrån. De dokumenterar och synliggör barnets eget lärande via samtal, bilder och observationer. Föräldrarna skall ha inflytande och känna sig delaktiga i förskolans verksamhet. Varje år sker en utvärdering av förskolan via en föräldraenkät.

Förskolan utgår från att allt lärande skall vara lustfyllt och det görs via leken och att de har roligt. Deras mål med *lustfyllt lärande* är; att alla barn får leka, att de har olika kulturaktiviteter, att de får förståelse för miljön och naturens kretslopp, att barnen uttrycker tankar och känslor utifrån sin egen förmåga, att de utvecklar språklig medvetenhet och matematiskt tänkande och att de känner sin kropp och kan hantera den.

Det här uppnås via leken samt de redskap som finns för leken. Genom att man också besöker bibliotek, museum och tar del av andra kulturer. Vidare skall förskolan t ex ha musikstunder med rytmik och rörelse, vistas i naturen, värna om natur och miljö och återvinna. Man tar upp vikten av samtal med barnen och att man använder ramsor, rim, sånger, sagor samt att barnen får springa, cykla, klättra, pärla, klippa och rita.

I målsättningen tas också upp *värdegrunden* att alla inte är lika, men alla är lika mycket värda. Det är betydelsefullt att man respekterar varandra och varandras åsikter, att man förstår andras tankar och känslor samt utvecklar förmåga till empati och sympati. Barnen behöver också få känna välbefinnande, trygghet och tillit. Det är också grundläggande att alla barnen har samma möjlighet att utvecklas och att de stärker sin förmåga att ta ansvar för förskolans miljö och trivsel. Man tar även upp vikten av att barnen har respekt och förståelse för sin egen och andras kulturer.

Fysisk miljö avdelning 1

Avdelningen består av ett större rum samt fyra mindre rum. I det större rummet och i ett av de mindre finns det normal höga bord, stolar och barnstolar. Här intas måltiderna på förskolan. I de mindre rummen finns t ex utklädningskläder, musikmaterial, klossar, duplo, kaplastavar, hemmiljö, riddarborg, bilar, garage, konstruktionsmaterial, böcker och myshörna. I det stora rummet finns spel, pussel, leksaker och material för skapande som papper i A4 storlek, kriterior och färgpennor. På avdelningen har man lite bilder, som är gjorda av barnen och uppsatta på väggarna. Det hänger teckningar med potatistryck, som barnen har gjort, på en vägg i det stora rummet. Alla bildaktiviteter sker främst i det stora rummet och här har man gjort en egen hörna för de äldre barnen (fr.o.m. ca. 5 år). I de äldre barnens hörna har man mer bildskapande material tillgängligt. Men bara för de äldre barnen. Där finns tuschpennor, färgpennor, saxar, lim och papper i A4 storlek. Här finns också ritmallar, bokstäver att trycka med, alfabet, bilder att klippa ut och olika lådor med ord, bokstäver, siffror. Hörnan används av de äldre barnen i den fria leken. De mindre barnen har tillgång till kriterior och papper under den fria leken. Övrigt bildmaterial förvaras i ett förråd som inte är tillgängligt för barnen. Barnen bildskapar inte så ofta i den fria leken och de äldre barnen arbetar helst med enklare skriv och mattehäften i sin egen hörna. Det blev tyvärr ingen observation av bildskapande verksamhet från avdelning 1. De hade ingen planerad verksamhet i bild och ingen av barnen ägnade sig åt bildskapande i den fria leken medan jag var där. Enligt pedagogerna så är just den här gruppen av barn inte så roade av att rita och måla. En av pedagogerna uttrycker det så här: ”barnen säger ofta att de inte kan och att de inte har lust att rita”

Fysisk miljö avdelning 2

Avdelningen består av ett större rum och tre mindre rum. Måltiderna intas i det större rummet och i ett av de mindre rummen. Inredningen i de rummen består av normala höga bord, stolar samt barnstolar. I de mindre rummen har man t ex klossar, duplo, utklädningskläder, konstruktionsmaterial, hemmiljö och bildskapande material. Man har valt att ha en hörna till de äldre barnen (4-5 år) i ett av de mindre rummen. Där har man visst skapande material som saxar, pennor, klister och papper i A4. Där finns material som ritmallar, bokstäver, alfabet och siffror m.m. Material för bildskapande finns på fler ställen, bland annat täckfärger och små skålar till färgen på en liten vagn i skötrummet. Där finns också brickvagnar att lägga material för torkning. I ett av de mindre rummen står på en hylla, som de äldre barnen kan nå, tuschpennor, saxar, lim, penslar, pennor, kriterior och papper. På avdelning 2 kan man se fler bilder av barnen på väggarna.

De har arbetat med ett språk tema där man utgått från en känd barnvisa och låtit barnen komma på en egen text till den kända melodin. Barnen har sedan fått berätta sin text genom att rita egna bilder. Pedagogerna har sedan förtydligat och förklarat bilderna genom att skriva text på dem. Barnens sångtextbilder sitter på väggen ovanför deras plats där de har sina samlingar i det stora rummet. Barnen har också gjort vårteckningar som är uppsatta i samma rum.

Pedagogen på avdelningen berättar att en del av förskolans material står framme för att väcka barnens lust att skapa, men barnen måste fråga om lov om de vill måla med täckfärgerna. De mindre barnen får bara måla med kritorna i den fria leken, medan de äldre barnen har tillgång till mer. De har också under en period tagit bort mallar och färdiga bilder för att få barnen att måla mer egna bilder. När barnen hade fri tillgång till färdiga bilder att färglägga valde de dem framför att rita egna bilder.

Observation av skapande verksamhet på avdelning 2

Fem barn målar med täckfärger i olika nyanser. Materialet som används är täckfärg, penslar av ekorrehår och vitt papper i storleken A4. Verksamheten sker i den fria leken och det är barn från ca 3-5 år. En pojke på ca 2 år vill vara med men stoppas av en pedagog. Pedagogen håller upp färgen i små skålar. Det blir sex skålar med följande färger; röd, gul, lila, rosa, grön och blå. Barnen får välja färg med färg, en flicka 5,2 år önskar rosa vilket hon också får av pedagogerna. Barngruppen består av; flicka 5,2 år, flicka 2,7 år, pojke 4,6 år, pojke 4,1 år och pojke 3,10 år. Ni får måla vad ni vill säger pedagogerna, kanske en vår- teckning. Barnen börjar måla med sina färger, ingen tvekar utan alla tar itu med uppgiften. Pojken på 4,6 som sitter bredvid flickan på 5,2 år målar också med den rosa färgen. De andra pojkarna målar med den blå färgen. De sitter bredvid varandra så det går bra att dela färg. Den yngre flickan på 2,7 vill måla med grönt. Flickan på 5,2 år börjar måla två stycken hjärtan vilket hon berättar för pojken på 4,6 som sitter bredvid henne. Pojken på 4,6 år målar tankfullt med den gula färgen på pappret. De två andra pojkarna målar snabbt överallt på pappret med den blåa färgen. Följande samtalskommunikation utspelas mellan pojke 4,1 år och pojke 3,10.

1 Pojke 3,10: vet du vad jag målar?

2 Pojke 4,1: nej, vet inte.

3 Pojke 3,10: jag gör en polisfångelse.

4 Pojke 4,1: jag med. Jag målar fint? Tittar upp mot mig.

Pedagogen kommer tillbaka och frågar flicka 2,7 år om vad hennes teckning föreställer.

5 Pedagog: vad målar du för någonting, är det en vårteckning?

6 Flicka 2,7: nej, jag målar en gris.

7 Pedagog: en grön gris?

8 Flicka 2,7: jaa.

Barnen vill byta färger vilket de får för pedagogen, som hämtar fler penslar. De två pojkarna på 3,10 år och 4,1 år väljer att dela på den röda färgen och pojke 4,6 år väljer gult. Flickan på 2,7 år berättar en saga för en flicka, som tittar på medan hon målar. Hon beskriver vad som händer på bilden samtidigt som hon målar. Tyvärr kan jag inte uppfatta allt hon säger men på bilden finns flickor, grisar som springer. Barnen skickar färger och penslar mellan varandra, samspelet och kommunikationen fungerar bra mellan barnen. När de har fyllt papperen med färg anser de sig klara med teckningarna.

Intervju pedagog avdelning 1

Man har inga specifika mål i verksamheten för bildskapande utan det ingår ofta i den planerade verksamheten med tvärgrupper. Man har t ex arbetat med de olika matematiska formerna och färglagt dem i grundfärgerna gul, röd, blå och grön. Matematik är deras stora tema och när de arbetar med matematik finns sagor, drama och bilden med. Barnen arbetar mest med bildskapande i den fria leken. Pedagogen upplever att barnen inte alltid vill skapa, att de ofta säger att de inte kan. När det gäller den planerade bildverksamheten är det oftast i tvärgrupperna och till de olika högtiderna. Sin roll som pedagog kan vara att bara tillhandahålla med material och ibland kan den vara styrande. Om barnen får problem försöker hon att hjälpa dem, genom att med beskrivande ord förklara och visa hur man kan göra. Pedagogen tar som exempel om när barnen skall rita en gubbe: ”genom att visa hur min kropp ser ut försöker jag få barnen att iaktta och se var sitter armarna, att man har mage och hals (Pedagog avdelning 1).

Barnens bilder förvaras i deras pärmar, som de har i sina egna lådor. De arbetar inte direkt vidare med barnens bilder. Men ibland kanske pedagogerna tittar på bilderna för att se hur barnens bildutveckling är. För att t ex se hur deras bilder av människor ser ut samt hur långt har barnen kommit i sin utveckling. Bildskapande material som de använder är kriter, pennor, fingerfärg, täckfärger, playdolera, och pyssel. Pyssel av olika slag är mer vanligt i samband med de olika högtiderna. Tekniker som de använder är rita, måla, forma och så har de nyligen gjort potatistryck. Material som finns framme är färgpennor, kriter och papper i A4 storlek. För de äldre barnen finns det också tuschpennor, saxar, tejp och lim tillgängligt.

På frågan varför de arbetar med bild svarar pedagogen att bild är en del av allt vi gör. Bilden finns överallt och det är viktigt att de får pröva på olika saker. Det som pedagogen saknar för verksamheten är större ytor. Ett eget rum för skapande där mer kan vara framme utan att man behöver plocka undan allt för att man skall ha annan verksamhet. De trånga ytorna gör det extra viktigt att plocka och städa undan i verksamheten.

Intervju pedagog avdelning 2

Man planerar in bildskapande i den dagliga verksamhet och även i verksamheten med tvärgrupper. Bildverksamheten är både planerad och spontan. En del av barnen målar varje dag i den fria leken. Det är ofta samma barn som ängar sig åt bildskapande i den fria leken. Då använder sig barnen av kriter, tuschpennor, papper, blyertspennor, lim och saxar. Det är ofta samma barn som frågar om de får måla med täckfärgerna. Sin roll som pedagog under bildskapande kan vara på avstånd, att man mer inspekterar vad barnen gör. Det kan också vara att man är delaktig, att man försöker förklara och visa barnen hur de skall göra. Då visar man inte genom att rita för barnen utan genom att beskriva. När de har planerad verksamhet kan pedagogen se att barn gärna kopierar av varandra. Det kan vara ett problem efter som målet kan vara att barnen skall skapa en egen personlig bild.

De sätter upp barnens bilder ibland, men tyvärr har de inte så gott om plats att sätta upp bilder på. Barnens bilder samlas i mappar, som hänger i hallen och varje barn har en egen mapp med namn och bild på. De kan använda barnens teckningar som stöd för att se barnens utveckling i bildskapande.

De försöker ha framme mer material för att öka barnens lust att skapa. Material som finns framme är pennor, kriter, täckfärger, block med vattenfärger, paljetter, papper, lim, och saxar. Pedagoger anser att bildskapande är viktigt för barnen och strävar efter att barnen skall få med sig så många delar som möjligt.

Att man ger dem möjligheter att få ut sin fantasi och att få ut sina känslor. När barnen arbetar med skapande verksamhet ger man dem möjlighet att öka och utveckla sin fantasi och kreativitet. Det är viktigt att barnen får se att de kan. Ett rum eller en ateljé skulle tillföra verksamheten mycket. Då skulle det finnas plats för mer material och man skulle kunna arbeta med att snickra och sy. Lera är något pedagoger skulle vilja arbeta mer med. Med mer plats skulle det finnas möjlighet för barnen att bevara de saker som de skapar för leken.

Observation avdelning 3

Presentation

Förskolan är Reggio Emilia inspirerad består av en avdelning som består av en del med yngre barn 1-3 år och en del med äldre barn 3-5 år. I undersökningen kommer den att heta avdelning 3. Sammanlagt finns det 43 barn på förskolan, som är uppdelat på 26 barn för sidan med äldre barn och 17 på den sidan där de yngre barnen är. På förskolan arbetar 6 st. personal, som roterar mellan de två åldersgrupperna. De är ca 20 veckor åt gången i de olika delarna. De här gör att barnen känner all personal och alla tar ansvar och är delaktiga i all verksamhet.

Verksamhet och målsättning

Demokrati, kreativitet och trygghet är de ledord som lyfts fram i deras målsättning. Man tar upp att grunden för förståelse och *demokrati* läggs i förskolan samt vikten av att de lär sig ta ansvar för sina handlingar och förskolans miljö utifrån sin förmåga (Lpfö, 98). Att det är viktigt att barnen kan lyssna på andra och acceptera vad andra säger och gör. Barnen skall också respektera varandra, dela med sig, samarbeta och vara hjälpsamma. Vägen dit sker via utvecklande och utmanande lek och samtal. Man skall också ge barnen möjligheter att ta ansvar i relation till deras förmåga, att de deltar i olika former av samarbete och att de är delaktiga. Den pedagogiska dokumentationen är också viktig. Barnens lust att utforska, nyfikenhet och lust utgör grunden för den pedagogiska verksamheten (Lpfö, 98). Att barn är *kreativa* kan man märka genom att de är nyfikna, har egna idéer och lösningar, känner lust och glädje samt vill och vågar pröva på olika saker. För att få *kreativa* barn erbjuder man dem en inspirerande och utmanande miljö. Man bygger upp barnens tilltro till sina egna lösningar och idéer och stödjer och stimulerar till olika tankar och aktiviteter.

Verksamheten i förskolan skall vara *trygg*, rolig och lärorik (Lpfö, 98). Att barnen känner trygghet kan man se genom att de är öppna, toleranta, harmoniska, har en god självbild, känner och tar ansvar och vågar prova. *Trygghet* får man genom att ha en positiv och tillåtande atmosfär och att barnet får ta ansvar i relation till sin förmåga. Det är också grundläggande att alla blir sedda, att man lyssnar aktivt och är ett föredöme för barnen.

Deras verksamhet är inspirerad av Reggio Emilia och de lyfter fram att grundtanken för den pedagogiska filosofin är att utmana barns tänkande samt att stimulera ett kreativt och skapande arbetssätt i förskolan. Man ser barnet som kompetent med sina hundra språk och att de hundra språken leder till en mångfald av bilder, berättelser och konstruktioner, som utgör barnets oavbrutna kommunikation. En god miljö där allt är tillgängligt för barnen är av betydelse och ingår också i deras grundsyn.

Fysisk miljö avdelning 3

Det som slår en när man stiger in i förskolan är att allt är i barnens nivå. Stolar, bord, skåp och hyllor är anpassade för barnen. Mycket material finns framme och är tillgängligt för barnen. Den del där de äldre barnen är består av; legorum, målarhörna, snickarhörna, hemvrå, skuggrum (i rummet finns en overhead och med den kan barnen experimentera med ljus, skugga, färg från olika material), lugna rummet och lekrummet i vilket det finns en bygghörna och en datahörna. Lekrummet är även det centrala rummet och där äter man och har samlingar med barnen. Även här är stolar och bord anpassade för barn. De yngre barnen har ungefär samma typ av rum men det som skiljer åt är materialet som är mindre varierat. De har ingen bygghörna med verktyg och andra leksaker. I målarrummet för de mindre barnen har man en stor vask i barnens höjd där de kan få undersöka och leka med vatten. För de stora barnen finns det t ex framme flera olika sorters papper i olika kvalitéer och storlekar. Det finns färgpennor, blyertspennor, vaxkritor, pastellkritor, vattenfärger, täckfärger, lera, saxar, tejp, lim, ståltråd, snören, garner naturmaterial m.m. De har också en bygghörna med snickarbänk, bräder, spik, trälim och verktyg. Bildskapande sker på flera ställen men när det gäller täckfärger och vattenfärger är barnen helst i målarhörnan med stafflier. De bilder som är uppsatta på väggarna är från temaarbeten och i hallen hänger barnens självporträtt. Ett av temaarbetena handlar om en talgoxe. I vintras hittade ett par av barnen en död talgoxe på innergården. Det blev startpunkten för ett temaarbete om talgoxen och vad som hade hänt den. Barnen fick dokumentera sina tankar och frågor och hur de gjorde och använde sig av både tvådimensionella (papper, pennor och färg) och tredimensionella bilder (lera).

Man lägger störst vikt vid processen och barnens arbete står framme så att de kan fortsätta att utveckla dem så länge de har intresse. Man har tagit bort ordet städa och har istället en gång i veckan sorteringsdag. Allt material, verktyg och leksaker har bestämda platser som är utmärkta med bilder för att underlätta sorteringen. Miljön är hela tiden föränderlig och man utgår från barnens behov. Barnen är delaktiga och man försöker att ta vara på barnens idéer och lösningar. Genom att man ger barnen möjligheter att förverkliga sina idéer får de själva upptäcka om resultatet blir bra eller mindre bra. Vid morgonsamlingen får barnen själva välja vad de vill göra och de behöver inte vänta på någon vuxen för att sätta igång.

Observation avdelning 3

Flicka på 5,1 år målar självporträtt. Material är vitt papper i A4 storlek, penslar, täckfärg och en spegel. Pedagog har tagit fram en bricka med flera små skålar, som är fyllda med täckfärg i olika nyanser. De olika nyanserna är ansiktsfärg ljus och mörk, rosa, röd, blå, gul, svart, vit, mörkbrun och ljusbrun. Att rita ett självporträtt är inget nytt för barnen. Det är något de gör med jämna mellanrum. Pedagog ber flickan att titta ordentligt i spegeln innan hon börjar måla. Sedan tar pedagog fram den ljusa ansiktsfärgen och en pensel till flickan. Flickan målar ett runt ansikte med penseln och tittar avvaktande.

1 Pedagog: hur skall du göra nu?

2 Flicka 5,1: jag skall nog måla ögonen först.

3 Pedagogen: det är lättare om du målar ansiktet först och sen ögonen. Man kan måla ovanpå med en annan färg, det går bra.

Flickan fortsätter att färglägga hela ansiktet med den ljusa ansiktsfärgen.

4 Pedagogen: vilken färg har dina ögon?

5 Flicka 5,1: blå och mörkt och lite vitt.

6 Pedagogen: här finns blått i olika nyanser, titta i spegeln vilken färg som passar bäst.

Flickan tittar noga i spegeln.

7 Flicka 5,1: den mörka blir bra och sen lite svart.

8 Pedagogen: vill du ha en tunnare pensel nu till ögonen?

9 Flicka 5,1: ja.

Flickan får färgerna och tunnare penslar av pedagogen och målar två blå ögonen med en svart prick i mitten. Efter det vill flickan måla ögonbryn i ljusbrunt och svarta ögonfransar. Hon får färg och pensel av pedagogen.

10 Flicka 5,1: jag målar alltid tre ögonfransar...jag får måla näsan också.

11 Pedagogen: hur skall du göra för att måla näsan?

Man kan se hur flickan funderar över hur hon skall gå tillväga. Till slut bestämmer hon sig för att måla näsan med den ljusa ansiktsfärgen och att markera näsborrarna med svart färg.

Pedagog: - det är svårt att måla näsor, vad bra du gjorde det.

Flickan målar en stor rosa mun och till slut målar hon håret. Håret är ljusbrunt och långt och det är viktigt att det blir lika långt på båda sidorna. När flickan är klar skriver hon sitt namn på bilden. Pedagog: har under tiden flickan målat observerat och skrivit ner saker hon säger och gör. När flickan är klar hämtar hon en kamera och tar en bild på flickan. Fotot kommer att sitta på självporträttets ram för att man skall kunna se hur flickan såg ut när hon målade sitt självporträtt.

Intervju pedagog avdelning 3

Deras mål med bildskapande är bland annat att öka kreativiteten och att utmana barnen genom att de t ex prövar nya material. När barnen skapar finns det inget rätt eller fel sätt att arbeta på, det är deras skapande som är det väsentliga. Planering av skapande är ständigt på gång. De har en levande diskussion i arbetslaget hur de skall utmana och vidareutveckla bildskapandet. När man arbetar med skapande använder man sig av miljön som den tredje pedagog. De två andra pedagogerna är barnen och förskollärarna.

Det är pedagogernas uppgift att ta fram material och utmana barnen. En del barn behöver extra stöd för att komma igång och dem behöver man fånga upp som pedagog. Att fånga upp barnen och utmana dem är något hon anser att de lyckats med och fått bekräftat via samtal med föräldrarna. En orsak att de lyckas tror hon är det tillåtande klimatet, tillgången på material och det inte finns krav på ett färdigt resultat.

Barnen arbetar med bildskapande både i den fria leken och i planerad verksamhet. Det viktiga är själva processen och att barnen kan återkomma till sina projekt och vidareutveckla dem flera gånger. Pedagogens roll beskriver hon som inkännande och lyssnande. Att man är delaktig och tar vara på deras idéer och utmanar dem.

Det är under skapandet som barnens tankar och idéer kommer fram och det är barnens tankar och idéer som pedagoger dokumenterar. Dokumentationen ligger sen till grund för reflektion för pedagoger. När barnet känner att de inte kan försöker hon få det att prova eller frågar om det är något som barnet behöver. Man visar inte själv hur barnet kan lösa problemet utan tar hellre hjälp av ett annat barn. Pedagoger går inte själv in i processen, men det är helt okej att ta hjälp av andra mer erfarna barn. Det är inget problem att barnen kopierar av varandra, för det är också ett sätt att få lärdom. Man kan inte veta allt.

En del av barnens bilder sätts in i pärmar och de gemensamma arbetena sparas alltid. Det är fritt att ta hem de bilder som skapas i den fria leken. Barnens bilder ligger ofta framme och barnen återvänder ofta till dem och arbetar vidare med dem. När de sen inte är aktuella tas de bort och man sparar inte produkten. Det är processen som är viktig och den man dokumenterar. Barnen arbetar dagligen med skapande eftersom det finns tillgängligt och framme för barnen. Oftast arbetar barnen med penselmålning och allra helst med täckfärger. Men de har mycket material framme och allt är tillgängligt för barnen. Framme har de t ex flera olika sorters papper i olika kvalitéer och storlekar. Det finns färgpennor, blyertspennor, vaxkritor, pastellkritor, vattenfärger, täckfärger, lera, saxar, tejp, lim, ståltråd, snören, naturmaterial m.m. Ibland använder man datorn i bildframställning och det ger barnen en möjlighet att se och samtala om varandras bilder. Barnen har fått var sin mapp där man kan samla sina bilder och dessutom har pedagogerna filmat barnen när de skapat och lagt in i datorn. Det har varit uppskattat av barnen att titta på sina egna och andras bilder. På frågan varför de arbetar med bild nämner pedagoger att bild innehåller så mycket och att man får in alla bitar man behöver utveckla hos barnen. Bildskapande är kul och sprider glädje. Det är inget hon vill förändra i verksamheten vad det gäller bildskapandet. Eller rättare sagt är det något de eller barnen saknar så försöker de införa det. Deras verksamhet är i ständig förändring och utveckling för att kunna utmana barnen och de har en ständig pågående och levande diskussion i arbetslaget.

Resultatredovisning

I presentationen kommer resultatet att delas upp i fysisk miljö där utrymmen och material ingår, samt psykisk miljö där samspel och atmosfär ingår. Uppdelningen baseras på att det är de här aspekterna som ligger till grund för min undersökning om och hur miljön i förskolan inverkar på barns bildskapande.

Fysisk miljö

Utrymmen

Det är viktigt att det första intrycket känns positivt och inbjudande, när du kommer in i ett rum. Rummets estetiska kvalitéer har inverkan på hur vi mår och om vi trivs, vilket i sin tur påverkar förutsättningarna för lärande. Björklind (2005) skriver att miljön skall stimulera barnen och erbjuda dem praktiska verksamheter. Verksamheterna skall vara utformade så att barnen kan klara av att aktivera sig själva och ha bestämda platser, som är tydligt avgränsade från varandra. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) tar upp att miljöns utformning har betydelse för barns utveckling och lärande samt för deras tillfällen att uttrycka känslor och erfarenheter. Det kräver att miljön kan utmana barnen och är föränderlig och flexibel.

Utrymmena i avdelning 1 och avdelning 2 är nästan likvärdiga. Båda avdelningarna har ett stort rum centralt där de mesta gemensamma aktiviteterna äger rum. Rummen på avdelningarna används till flera aktiviteter men de bildskapande aktiviteterna sker i huvudsak i de större rummen. I avdelning 1 sker de bildskapande aktiviteter alltid i det stora rummet. Båda avdelningarna hänger upp barnens teckningar på väggarna i det stora rummet. Bilder som hängs upp är skapade under den planerade verksamheter. Både pedagogen från avdelning 1 och 2 nämner under intervjun att de önskar mer utrymmen. Pedagogen på avdelning 1 vill ha ett eget rum för skapande för att kunna ha saker framme utan att behöva avbryta och plocka undan för att man skall ha annan verksamhet. Pedagogen på avdelning 2 anser att en ateljé skulle tillföra verksamheten mycket. Det skulle innebära plats för mer material som t. ex. lera och att man kunde sy och snickra samt bevara alla de saker som barnen skapar för leken.

Miljön i Reggio Emilia skall åskådliggöra deras pedagogiska verksamhet samtidigt som den skall möjliggöra verksamheten. Inom Reggio Emilia beskriver man miljön som en pedagog och den skall utmana och inspirera barnen. Centralt placerade är mötesplatsen ”torget” och ateljén (Wallin, 1996). När Åberg (2005) beskriver hur de förändrade miljön i förskolan återkommer hon också till vikten av rum med mötesplatser, som inbjuder till samspel och kommunikation. Rummen i Reggio Emilia skall inte återspegla barnens hemmiljö utan erbjuda dem något nytt och unikt, som bara är till för barnen. Miljön skall vara föränderlig för att inte hindra barnens aktiviteter. För att barnen skall ta ansvar för sin miljö i förskolan är det viktigt att de är delaktiga i utformningen av den (Lenz Taguchi, 1997). På avdelning 3 har man valt en inredning som är anpassad för barn. Bord, stolar, skåp och hyllor är i deras storlek vilket innebär att de når och kan använda allt utan att be om hjälp. De olika rummen eller delar av rummen har sina egna aktiviteter och det framgår tydligt. Det centralt placerade lekrummet används för samlingar och måltider. Bilderna på väggarna är barnens dokumentation från olika temaarbeten samt deras självporträtt.

I intervjun nämner pedagogen att man använder sig av miljön som den tredje pedagogen och att man hela tiden arbetar med att utveckla och förändra den. De bildskapande verksamheterna sker på flera ställen men i huvudsak i målrummet där det mesta av materialet finns tillgängligt.

Material

Redan på 1930-talet började man tala om vikten av att få pröva olika material i bildskapande aktiviteter men det skulle dröja till 1950 och 60-talet innan det blev möjligt och då via det fria skapandet. Det var färg som uttrycksmedel, täckfärger, stora papper och en ökad materialtillgång. Samtidigt fanns synen om vikten av motorisk träning kvar. Att det är viktigt att träna barnen i att sy, klippa och trä pärlor (Hasselberg m fl, 1992; Bendroth Karlsson, 1998).

Både Löfstedt (2001) och Änggård (2006) nämner att det är tillgången på material samt hur den kan och används som är väsentligt för barns bildskapande. Pramling Samuelsson & Sheridan (2006) tar även upp att materialet skall vara tillgängligt för barnen och ge dem tillfällen att utforska, bedöma och problematisera både enskilt och tillsammans med andra barn. Enligt Nordin Hultman (2006) är materialet i förskolan ofta sparsamt och begränsat samt ofta otillgängligt för barnen. Hon tar också upp att det material som finns framme tillgängligt för barnen är ”rumsrent”, det är lätt att plocka undan och stökar inte ner. Det materialet som är otillgängligt för barnen är oftast det som låter barnen experimentera och laborera.

Tillgängligheten på bildskapande material skiljer sig mellan de olika förskolorna. På avdelning 1 finns vaxkritor, färgpennor och papper för de minsta barnen medan de äldre har en egen hörna där mer material står framme. Där finns tuschpennor, saxar, tejp, lim och papper. På samma förskola ligger avdelning 2 där har man också gjort en hörna för de äldre barnen med ungefär samma material som på avdelning 1. Men förutom hörnan har man valt att ha skapande material synligt på flera ställen på avdelningen. I skötrummet har man ställt täckfärger på en liten vagn och i ett annat rum har man ställt tuschpennor, saxar, lim, penslar, pennor, kritor och papper. Barnen måste fråga om lov om de vill måla med täckfärgerna och visst material som tuschpennor, lim, saxar och tejp kan inte nås av de minsta barnen.

Allt materialet på avdelning 3 är tillgängligt för barnen. Där de större barnen har sin verksamhet finns bl. a. färgpennor, pennor, vaxkritor, pastellkritor, vattenfärger, täckfärger, lera, saxar, tejp, lim, ståltråd, snören, garner, naturmaterial och papper. Det mesta av materialet är i målrummet, men det finns även pennor, saxar, lim och papper på fler ställen. I barnens bygghörna finns det bräder, spik, trälim och verktyg. De mindre barnen har inte samma variation av material framme och de har ingen bygghörna. En god miljö där allt är tillgängligt för barnen ingår i deras grundsyn för verksamheten. Lenz Taguchi (1997) nämner att materialet i Reggio Emilia är mycket och varierat och skiljer sig från det barnen leker och skapar med hemma. För att barnen skall kunna skapa på sina egna villkor är allt material synligt och tillgängligt för dem.

Psykisk miljö

Samspel

Herbert Read ansåg att det var viktigt att bevara barnets öppenhet och spontanitet och låta dem rita och måla utifrån sin egen personlighet och karaktär. Det innebar att den vuxne inte skulle blanda sig i barns bildskapande utan de skulle få skapa fritt (Bendroth Karlsson, 1998). Vad som sker i samspelande situationer är enligt Löfstedt (2001) att barns bild repertoar ökar när de ges tillfälle att härma och kopiera andra barns bilder. Men även en samspelande pedagog kan utveckla barns bildskapande, när hon samtalar med barnen om deras och andras bilder. Det är tillsammans med andra barn som det mesta av barns bildskapande sker enligt Änggård (2006). När barnen träffas dagligen växer kamratkulturer fram och i de grupperna skapar barnen gemensamma aktiviteter, värderingar och intressen. Vidare tar hon upp att i planerade bildverksamheter med pedagog får barnen möjligheter att få erfarenheter och kunskap om nya material och genrer.

Pedagogen på avdelning 1 beskriver sin roll i bildverksamheten som att tillhandahålla material och ibland styrande, men vill barnen ha hjälp kan hon med hjälp av kommunikation visa barnen hur de ska göra. Ungefär samma roll har pedagogen på avdelning 2, att man på avstånd iakttar barnen och att man kan vara delaktig när man vill förklara hur de skall göra. Hon nämner också att barnen gärna kopierar varandra, när de har planerat bildverksamhet. Det ses som ett problem eftersom målet kan vara att barnen ska skapa en personlig bild. Under observationen av bildskapande i den fria leken på avdelning 2 samspekar och kommunicerar barnen med varandra då de berättar vad de målar för varandra och målar gärna samma motiv. Pedagogerna plockar fram material till barnen och säger ”ni får måla vad ni vill, kanske en vårteckning” (pedagog, avd.2). Efter ett tag kommer hon tillbaka och kommunicerar med den yngre flickan innan hon hämtar fler penslar.

Johansson (2003) anser att det är i möten mellan barn och pedagoger och barn emellan som lärande sker. Att pedagogerna deltar i barns livsvärldar och aktivt tar vara på barnens intresse och kompetens för lärande. Pedagogerna på avdelning 3 ser sin roll under bildskapandet som inkännande och lyssnande, att man är delaktig och tar vara på barnens idéer samt utmanar dem. Under barnens skapande aktiviteter är pedagogerna delaktiga för att kunna dokumentera deras tankar och idéer. Hon går aldrig in i processen och hjälper barnen om de inte kan, utan försöker få dem att prova eller fråga om det är något de behöver. Däremot uppmanar de barnen att ta hjälp av andra barn för att lösa problemet. Wallin (1996) skriver att pedagogerna i Reggio Emilia inte går in i barnens diskussioner och berättar vem som har rätt utan man låter dem själva söka sina kunskaper genom att utmana dem via frågor. Till den planerade bildverksamheten på avdelning 3 plockar pedagogerna fram materialet. Pedagogerna säger till flickan att titta noga i spegeln innan hon börjar måla och tar samtidigt fram den ljusa ansiktsfärgen. Under aktiviteten samspekar pedagogerna med flickan genom att ställa frågor, guida och uppmärksamma processen.

Atmosfär

Johansson (2003) beskriver atmosfären utifrån tre perspektiv; samspelande atmosfär, instabil atmosfär och kontrollerande atmosfär. I en samspelande atmosfär är pedagogerna delaktiga och intresserade av barns livsvärldar och ger barnen möjligheter att förverkliga sina tankar och idéer. Pedagogerna anser att barns intentioner är viktiga för deras lek och lärande. En instabil atmosfär kan däremot pendla mellan engagemang och passivt förhållningssätt samt mellan delaktighet och övervakande roll. Atmosfären blir då motsägelsefull för barnen och kan leda till otrygghet. I en kontrollerad atmosfär får barnen en passiv och underordnad roll i lärandet. Pedagogerna ser det som sin uppgift att förmedla den kunskapen barnen behöver och det sker genom att kontroll och struktur på verksamheten.

På förskolan där avdelning 1 och avdelning 2 ligger har man en gemensam målsättning. I den står det bl. a. att barnen behöver känna välbefinnande, trygghet och tillit och att alla skall ha samma möjlighet att utvecklas. Det är också viktigt att barnen utvecklar sin förmåga att ta ansvar för förskolans miljö och trivsel. Pedagogen på avdelning 1 upplever att barnen inte alltid vill skapa att de inte anser sig kompetenta att bildskapa. På avdelning 2 är det ofta samma barn som ägnar sig åt bildskapande i den fria leken. Enligt Änggård (2006) finns det barn som inte skulle ägna sig åt bildskapande aktiviteter om inte vuxna fanns i deras närhet och stöttade dem. För att få fler barn att vilja skapa och utveckla sitt bildskapande kan man som pedagog utgå från barns tillvägagångssätt som att t.ex. härma och använda mallar. Ett annat sätt för att främja barns bildskapande kan vara att utgå från bilder och kultur som finns i barnens närhet. Löfstedt (2001) menar att sammanhanget, som barnet befinner sig i, kan ha betydelse för barnets lärande och utveckling. Om man som pedagog har egna negativa erfarenheter av bildskapande kan det bli motsägelsefullt att hänvisa till att barn är kompetenta och kan själv. Pedagogens egna hinder kan begränsa barnets bildskapande. Även Bendroth Karlsson (1998) tar upp att pedagoger har en benägenhet att säga en sak men göra en annan. När pedagogen säger till barnen att de får måla fritt men ändå har krav på resultatet. Eller när pedagogen säger att alla barn kan rita och måla, men samtidigt anser att hon inte själva kan. Men ger vi barnen handledning kan bilden bli det positiva kommunikationsmedel det är. För att få en positiv aktivitet anser Bendroth Karlsson (1998) att bildskapande verksamheter bör vara utmanade, undersökande, visuella och kommunikativa. Grundläggande är också att barnen får ta egna beslut och initiativ och är delaktiga i verksamheten.

Wallin (1996) beskriver att i Reggio Emilia vill man utmana barnen och ge dem möjligheter att skapa sin egen kunskap. Att den traditionella undervisningen som går ut på att all kunskap förmedlas från den vuxne till barnet som inte kan är passiviserande. Pedagogen i Reggio Emilia varken styr eller kontrollerar barnen, utan istället arbetar de nära barnen lyssnar, ser, dokumenterar och utmanar barnen genom att ställa frågor. I förskolans målsättning för avdelning 3 står det att man strävar efter att barnen skall vara kreativa och känna trygghet. Förskolan vill erbjuda en inspirerande och utmanade miljö med en tillåtande atmosfär samt ge barnen ansvar efter egen förmåga och att man lyssnar på barnen samt tar vara på deras tankar och idéer. I intervjun med pedagog från avdelning 3 nämner hon att en del av barnen behöver extra stöd för att komma igång med sitt bildskapande. För att kunna fånga upp och utmana barnen är det grundläggande med ett tillåtande klimat, tillgång på material och att det inte finns något krav på ett färdigt resultat.

Slutdiskussion

Undersökningen har försökt att belysa om och hur miljön i förskolan har inverkan på barns bildskapande. Läroplanen för förskolan tar upp att miljön i förskolan skall vara öppen, innehållsrik, inspirerande och utmanande. Den skall också stärka barns initiativförmåga, sociala kompetens och ansvarstagande. Barnen skall vara delaktiga i designen av förskolans miljö och deras intressen och behov skall ligga till grund för miljöns utformning (Lpfö, 98). Det är ord och beskrivningar, som är återkommande när man läser om miljön i förskolan. Miljön i förskolan innefattar både fysiska och psykiska delar och undersökningen utgår från utrymmen, material, samspel och atmosfär.

Undersökningen utgår från sociokulturell teori, att lärandet sker i samspel med andra. I bildskapande verksamheter samspelar barnen med varandra via dialogen och genom att härma. Under observationen i bildskapande på avdelning 2 kan man tydligt se att barnen samspelar genom att kommunicera och härma och att det inverkar på deras bildskapande. För barnen verkar det betydelsefullt att göra samma saker och att samspela. Det här anser också Änggård (2006) i sin studie. Hon tar upp att det framförallt är i den fria leken som barn bildskapar och att det i förskolan skapas kamratgrupper bland barnen. I kamratgrupperna utvecklar barnen gemensamma genrer när de bildskapar. Löfstedt (2001) anser också att bildskapandet i den fria leken där barn härmar och kopierar är viktig för deras bildutveckling, att det är i den fria leken, som barnen utökar sin grafiska repertoar.

Kan även samspel mellan barn och pedagog påverka barns bildskapande? I observationen mellan barn och pedagog på avdelning 3 kan man se att pedagogen genom dialog hjälper flickan att måla ett självporträtt. När flickan skall måla ögonfransarna frågar pedagogen om hon vill ha en tunnare pensel. Det ger flickan möjlighet till eftertanke och en kunskap om att man behöver tunnare penslar när man målar fina detaljer. Änggård (2006) nämner att i planerad bildverksamhet har pedagogen en möjlighet att möta barnen och erbjuda dem nya verktyg och genrer. På avdelning 1 och 2 är samspelet mellan pedagog och barn inte lika utvecklande. Under observationen är pedagogen endast delaktig när hon hjälper barnen att komma igång med bildaktiviteten. Samma arbetssätt beskrivs i intervjuerna på avdelning 1 och 2, att de ofta tillhandahåller med material och endast går in i processen om barnen behöver hjälp eller för att förklara vad de skall göra. Varför inte som pedagog ta vara på den spontana dialogen som existerar i barns bildskapande och att via dialogen handleda och utmana barnen i deras bildskapande? Både Bendroth Karlsson (1998) och Löfstedt (2001) anser att dialogen mellan barn och pedagoger är viktiga i bildskapande verksamhet. Med dialogen kan pedagogen utveckla barnens bildskapande och deras självkänsla.

Johansson (2003) anser att det är i möten som lärande sker och genom att delta i barns livsvärldar kan pedagogen aktivt ta vara på barns kompetens, vilja till att utvecklas och lära. Det kan man se på avdelning 3, där pedagogen ofta är med under barnens bildskapande-processer genom att lyssna, ställa frågor och utmana dem. För flickan blir samspelet ett positivt lärandemoment där pedagogen låter flickan vara delaktig, ta egna beslut och initiativ. Samtidigt som hon utmanar flickan och tränar hennes visuella förmåga. Bendroth Karlsson (1998) skriver att grundläggande för bra bildskapande är att pedagogerna stärker barns självkänsla. Det kräver bra handledning, dialog, intellektuella och materiella utmaningar, delaktighet samt träning i att se.

Samspel har inverkan på barns bildskapande och det kan vara mellan barn eller mellan pedagog och barn. Men hur är det med den fysiska miljön och kan barn samspela med den? I Reggio Emilia nämns oftast miljön som den tredje pedagogen. Det innebär att den skall vara utformad så att den inspirerar och utmanar barnen. Den skall erbjuda något nytt och unikt för barnen (Lenz Taguchi, 1997). Enligt sociokulturell teori om lärande är barns utveckling och lärande beroende av vilken miljö de vistas i. Undersökningen visar att barn ofta sysselsätter sig med bildskapande verksamhet under den fria leken. Det här medför ett större ansvar på den fysiska miljön för barns bildskapande, att den skall utmana och väcka barnens intresse, samt att de själva kan aktivera sig.

Ett första intryck av ett rum säger mycket och när jag kom in på avdelning 3 och såg målarrummet och snickarhörnan var det för mig ingen tvekan att här kan man ägna sig åt skapande verksamhet. Björklind (2005) anser att rum med praktisk verksamhet är att föredra, när det gäller barns lek och lärande och att de skall vara utformade så att barnen kan klara av att aktivera sig själva. I Reggio Emilia synliggör miljön verksamheten samtidigt som den även möjliggör verksamheten (Wallin, 1996). Den är föränderlig allteftersom verksamheten förändras och är också en motbild till barnens hemmiljö.

När man i förskolan använder rummen till flera aktiviteter kan det innebära en begränsning för barns bildskapande. På avdelning 1 och 2 använde man ofta de större rummen till bildskapande verksamhet vilket innebar att man var tvungen att plocka undan innan måltiderna ägde rum. Pedagogerna nämnde i intervjun att de önskade ett särskilt rum för bildskapande. Åberg (2005) skriver att den ursprungliga miljön begränsade barnens möten och lärande och inget i miljön berättade om verksamheten eller vad barnen gjorde där. Även där fick man avsluta aktiviteter för att det var dags för lunch. När de valde att förändra den fysiska miljön på förskolan var barnen delaktiga i utformningen. Författaren anser att vi måste lyssna på barnens tankar och idéer om vi vill ha en miljö som väcker lust och lärande.

Den fysiska miljön kan både begränsa och berika förskolans verksamhet. För mig är det ingen tillfällighet att barnen på avdelning 1 inte ägnar sig åt bildskapande verksamhet. Det finns väldigt lite i miljön som utmanar och aktiverar dem när det gäller bildskapande. De äldre barnen har visserligen en egen hörna med plats och material för bildskapande. Men hörnan är inte gjord för någon större praktisk verksamhet, utan är mera inriktad på småpyssel med siffror och bokstäver. Betoning ligger mer på att skriva bokstäver och siffror än att experimentera och utforska. Nordin Hultman (2006) tar i sin studie upp att materialet på förskolor är ofta sparsamt och begränsat och att det inte ger barnen möjligheter att hitta på nya saker eller variera sig. Min övertygelse är att en hörna eller ett rum med möjlighet för mer bildverksamhet skulle berika barnens bildskapande. Att pedagogerna tillsammans med barnen förändrar miljön så att den utmanar och väcker barnens intresse att bildskapa på egen hand.

Materialet i Reggio Emilia är rikligt och skiljer sig från det barnen är vana från hemifrån, dessutom är det placerat synligt och tillgängligt för dem. Barnen skall uppleva förskolan som något unikt och annorlunda, som de själva får ta ansvar för (Lenz Taguchi, 1997). I sina studier nämner Löfstedt (2001) och Änggård (2006) att beroende på vilket material som används och hur det används samt tillgången inverkar på barns bildskapande. Vad finns det för material framme på förskolorna? Här blev resultatet från min undersökning varierande, från väldigt lite, till mer och till väldigt mycket. Avdelning 1 har väldigt lite material framme och tillgängligt för barnen om man inte räknar med hörnan för de äldre barnen.

På avdelning 2 är intentionen att barnen skall bildskapa mer och därför har man förutom de äldre barnens hörna ställt fram material på fler ställen. Men barnen måste fråga om lov innan de använder vissa saker. Det mesta av materialet som finns tillgängligt på avdelning 1 och 2 är av sådant slag att det finns i barnens hemmiljö. I de flesta hem finns det pennor, kriter, saxar, papper och tejp, de materialen känns inte unika och spännande för barnen. Materialet som finns tillgängligt på avdelning 1 och 2 är dessutom vad Nordin Hultman (2006) beskriver som sparsamt, begränsat och rumsrent, det vill säga lätt att plocka undan och stökar inte ner. Om man jämför avdelning 1 och 2 kan man se, att när man synliggör mer bildskapande material får man barnen att bildskapa mer. På avdelning 2 bildskapar barnen ofta i den fria leken och gärna med täckfärger vilken märktes under observationerna. De måste fråga om lov vilket kan begränsa deras intentioner, men exponeringen av materialet ökar barnens lust att använda det.

Material som tillåter barn att experimentera och laborera är oftast otillgängligt för barnen. Dit hör t.ex. flytande färg, klister, vatten, lera, garner och textilier. Det här begränsar barns möjligheter till variation engagemang och utmaning (Nordin Hultman, 2006). Bra material för barnen ger dem möjligheter att utforska, bedöma och problematisera både enskilt och i samspel med andra (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). På avdelning 3 har man rikligt med material framme och mycket av det är av sådant slag det vanligtvis inte finns i barnens hemmiljö. Förskolan har valt att dela barnen i två delar, 1-3 år och 3-5 år. De yngre barnen har inte lika mycket material framme. Men variationen av material som är framme och tillgängligt på de minsta barnens avdelning är bredare än det finns på avdelning 1 och 2. På avdelning 3 har barnen en fysisk miljö som berikar deras bildskapande, vilket blev tydligt under observationen. Barnen kan under samlingen välja aktivitet, som de kan sätta igång med utan att pedagogerna behöver plocka fram material eller plocka undan saker. Här finns det möjligheter att självständigt aktivera sig med variationsrikt material, som tillåter dem att experimentera och laborera.

Den fysiska miljön har inverkan på barns bildskapande och den både begränsar och berikar barns bildskapande. En del faktorer kan vara svåra att påverka som rummets antal och storlek. Barnens ålder kan också innebära begränsningar för visst material, som t.ex. snickarmaterial, lera och gips. Men att begränsa det, som man gjort på avdelning 1 och 2 är inte nödvändigt. Vill man ge barnen en fysisk miljö, som har en berikande inverkan på deras bildskapande, skall rummets miljö utgå från barnen och kännas unik. Det skall finnas rikligt med material tillgängligt för barnen. Materialet skall vara spännande och utmanande samt ge barnen möjligheter att jämföra, experimentera och laborera. Grundläggande är också att barnen kan aktivera sig själva när det gäller bildskapande.

Men hur är det med atmosfären i verksamheten, den delen speglar pedagogernas attityder, förhållningssätt och engagemang, hur inverkar den på barns bildskapande? Undersökningen har lyft fram vikten av samspel för barns bildskapande, att barn utvecklar och lär sig när de samspelar med andra. Även den fysiska miljön har inverkan på barns bildskapande, att hela omgivningen har betydelse för utveckling och lärande. Hur vi lär oss och vad vi lär oss är beroende av sammanhanget, det som finns omkring oss. Löfstedt (2001) beskriver förskolan som en lärandekontext och med kontext menar hon ett komplext sammanhang.

Miljön i förskolan skall vara trygg, öppen, innehållsrik och utmanande med möjligheter för lek och aktiviteter. Barnen skall vara delaktiga i utformningen av miljön och den skall främja barnens initiativ och sociala kompetens. Förskolan skall dessutom utgå från barnens behov och intressen när de utformar miljön.

När barnen skapar skall pedagogerna ge dem stöd, uppmuntran och självförtroende (Lpfö, 98). För att en verksamhet skall fungera krävs det att arbetslaget har en enad syn på verksamheten och en gemensam barnsyn samt att man fortlöpande utvecklar verksamheten. Den atmosfär som Johansson (2003) beskriver som en samspelande karaktär är den som mest stämmer överens med styrdokumentet. I en samspelande atmosfär utgår pedagogerna från barnens intresse och önskemål och har en nära relation till barnen. De lyssnar på barnen och tar fasta på deras intentioner. Pedagogerna respekterar barnen och ser dem som kompetenta och aktiva i sitt lärande.

Barnen på avdelning 1 uttrycker ibland att de inte vill skapa och att de inte kan. Personalen ser det som ett faktum, att så är det. Barn härmar och kopierar när de bildskapar och att då som pedagogerna på avdelning 2 försöka styra bort det kan vara negativt för barns bildskapande. Enligt Ånggård (2006) finns det barn som inte skulle ägna sig åt bildskapande verksamhet om inte pedagogerna gick in och stöttade barnet. Hon anser att genom att utgå från barnens tillvägagångssätt när de skapar bilder, att härma och använda mallar, kan man hjälpa barnen. En annan aspekt är att utgå från kulturer och bilder som finns i barnets närhet. Med ett sådant tillvägagångssätt tar man fasta på barnens initiativ och utgår från deras intressen. En instabil atmosfär däremot kan ha negativa följder för barns bildskapande. Det uppstår när pedagogen pendlar mellan engagemang och passivt förhållningssätt samt mellan delaktighet och övervakande. Pedagogerna på avdelning 1 och 2 ser sina roller i bildskapande som både avvaktande och delaktig samt ibland som styrande. Det blir motsägelsefullt för barnen och skapar en otrygghet i aktiviteten (Johansson, 2003). På avdelning två är de medvetna om att det oftast är samma barn som skapar under den fria leken. Där försöker man få barnen att skapa mer genom att ha mer material synligt framme för barnen. Men även om materialet är framme måste barnen fråga om lov för att använda visst material. Det begränsar barnens initiativförmåga och minskar deras möjligheter till bildskapande. När barnen måste be om lov för att använda en del av det bildskapande materialet. Tar man som pedagog alltid till vara på deras avsikter, intressen och önskemål? Min personliga åsikt är att det blir andra saker, som avgör om barnen får bildskapa eller inte. Pedagogen blir styrande och barnen kan känna sig orättvist behandlade. När är det passande att måla och när är det olägligt. Det gör att atmosfären blir instabil och att det inte känns konsekvent och tryggt för barnen.

Även på avdelning 3 har man uppmärksammat att en del barn har svårt att komma igång med bildskapandet. Men där har man gett barnen extra stöd genom att fånga upp dem och utmana dem. Att de har lyckats anser pedagogen beror på ett tillåtande klimat, tillgången på material och att det inte finns något krav på en slutprodukt. Ett tillåtande klimat ger barnen möjligheter att pröva sina tankar och idéer och pedagogerna anser att barnens avsikter är viktiga för deras lek och lärande (Johansson, 2003). I Reggio Emilia ser man barnen som rika och kompetenta samt att de är aktiva i sitt kunskapsskapande. Den kunskap som barnen kan ge varandra och till pedagogen är lika viktig som den kunskap pedagogen kan ge barnen. Pedagogerna vill ta vara på barnens initiativ och utmana dem genom att ställa frågor. Det här kan jämföras med tillåtande klimat och som ingår i samspelande atmosfär. Atmosfären i förskolan har också inverkan på barnens bildskapande. Vill man att barn skall skapa bilder i förskolan är det grundläggande, som jag ser det, att man tillåter det. Med ett arbetssätt som ser barn som kompetenta och som utgår från barns idéer och avsikter samt fångar upp deras intressen är att föredra när det gäller barns bildskapande.

Undersökningen grundar sig på tre förskolor vilket kan framstå som en för liten grupp. Det hade varit intressant med en bildaktivitet från avdelning 1, men nu blev det inte så. Men med det som undersökningen visar och med stöd av urval från tidigare forskning kan man se att förskolans miljö har inverkan på barns bildskapande. Att förskolan består av olika delar som ingår i ett större sammanhang och att man genom att se till helheten kan utveckla barns bildskapande. För att ge barn en bra miljö för bildskapande finns det vissa delar som grundläggande. Det bör vara en förskola där verksamhetens rum ger barnen tillfällen att själva eller i samspel med andra ägna sig åt bildskapande verksamhet. Barnen skall själva kunna klara av att aktivera sig. Materialet som finns skall ge barnen möjligheter att experimentera, utforska, problematisera och skapa. Med en samspelande atmosfär där man ser barn som kompetenta och medskapare av sin kunskap. Att man tar vara på barnens idéer och intentioner samt fångar upp deras intressen. Dessutom skall det vara en föränderlig miljö som utgår från barnens behov och aktiviteter samt att barnen är delaktiga i förändringarna.

Det är självklart att vi påverkas av miljön runt omkring oss och det gör den extra viktig. Men utgår vi från barnen när vi formar miljön i förskolan? Jag är övertygad om att fick barnen vara delaktiga i miljön skulle de välja rum med praktiska verksamheter. Där de kan utforska, utmana och laborera i samspel med andra.

Konsekvenser

Undersökningen visar att miljön i förskolan har inverkan på barns bildskapande. Bildskapande är ju en del i förskolans verksamhet och om man ser det i ett större perspektiv så inverkar förskolans miljö på all verksamhet i förskolan. Det betyder att förskolans miljö inte kan vara statisk. Barngruppen förändras hela tiden och det ställer krav på miljön. Allteftersom barnens behov, intressen och lekar växlar måste miljön ändras. Barn behöver känna att de har ett ansvar och att de kan påverka och förändra miljön. För att våra förändringar av miljön skall vara positiva och utvecklande är det av vikt att arbetslaget i förskolan ger sig tid till reflektion och dokumentation av miljön.

Det är kanske dags att utveckla förskolans hemlika miljö mot en mer ”verkstadsaktig” miljö. För att kunna ge barnen möjligheter att själva ändra och anpassa miljön efter leken. Praktiska verksamheter istället för leksaker och med fler tillfällen i den fria leken att bildskapa genom att experimentera och utforska. Ge förskolan en unik miljö som skiljer sig från barnens hemmiljö och som bara är till för dem.

För mig som blivande pedagog är det en utmaning att med miljöns hjälp ge barnen möjligheter att ägna sig åt bildskapande på ett lustfyllt och meningsfullt sätt. Att de får kunskaper och erfarenheter som stärker deras självförtroende samt ger dem en bred grund att utgå ifrån för framtiden.

Fortsatt forskning

Under intervjuerna med pedagogerna pratade vi om var barnens bilder förvarades och om de arbetade vidare med de färdiga bilderna. Ingen av förskolorna arbetade direkt vidare med barnens bilder. Man använde dem som underlag för att se på barnens bildutveckling. Ett område som är intressant och aktuellt är bildsamtal och bildanalys. Vi kommer dagligen i kontakt med bilder av skiftande slag och syften. Det innebär att barn behöver lära sig att samtala om sina egna och andras bilder. En undersökning av bildspråket i förskolan vore intressant. Både hur barn samtalar om bilder och hur de samtalar med bilder.

Referenser

Litteratur

Bendroth Karlsson, Marie. (1997). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur

Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan konsten att studera, individ och marknad. uppl.3* Stockholm: Norstedts Juridik AB

Hasselberg, Kersti, Kühlhorn, Britt-Marie och Lind, Ulla (red.) (1992). *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Skolverket och utbildningsradion. Arlöv: Berlings

Johansson, Eva. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i barnen i förskola*. Kalmar: Lewanders Grafiska AB

Lenz Taguchi, Hillevi. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS Förlag

Löfstedt, Ulla. (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.

Nordin Hultman, Elisabeth, (2006). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber AB

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (2006). *Lärandets grogrund. Perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur

Stukát, Staffan. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur

Wallin, Karin (1996) *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber AB

Åberg, Ann & Lenz Taguchi, Hillevi. (2005). *Lyssnandets pedagogik-etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber AB.

Änggård, Eva. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur

Internet

Skolverket, *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*

Hämtat den 21 april 2010, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/468#paragraphAnchor0>

Skolverket, *Kursplan för bild*

Hämtat den 22 april 2010, från

<http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3869/titleId/BL1010%20-%20Bild>

Bilaga

Observationer av fysiska miljön:

Antal rum

Hur ser rummen ut

Vilket material finns i rummen

Var arbetar man med bildskapande och i vilken miljö

Material för bildskapande och var finns det

Bilder på väggarna, vad, var och varför

Intervjufrågor pedagogerna:

1. Vilka mål har ni för den bildskapande verksamheten?
2. Hur arbetar ni med bildskapande?
3. När arbetar ni med bildskapande?
4. Vad arbetar ni med?
5. Vilka material och tekniker använder ni?
6. Vilket material finns tillgängligt för barnen.
7. Varför arbetar ni med bild?
8. Vilken roll har du som pedagog i barnens bildskapande?
9. Hur förvaras barnens bilder? Arbetar ni vidare med barnens bilder?
10. Är ni tillfreds med bildskapandet i verksamheten eller är det något ni vill förändra?