



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Min är inte fin längre!

— En studie om hur barn stöttas i sitt spontana bildskapande

Anna Adamsson och Emma Säveskog

Inriktning/specialisering: LAU390

Handledare: Maelis Karlsson Lohmander

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: VT14-2920-007

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: *Min är inte fin längre!* – En studie om hur barn stöttas i sitt spontana bildskapande.

Författare: Anna Adamsson och Emma Säveskog

Termin och år: VT-2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Maelis Karlsson Lohmander

Examinator: Birgitta Kullberg

Rapportnummer: VT14-2920-007

Nyckelord: Spontant bildskapande, Stöttning, Förskola, Pedagogens roll, Interaktion, Samspel

Syfte och huvudfråga: Syftet med studien var att undersöka vilka uppfattningar som fanns hos pedagoger om barns spontana bildskapande. Då vi utifrån våra tidigare erfarenheter tyckt oss se olika synsätt hos pedagoger i hur de agerar med barnen i deras spontana bildskapande ville vi undersöka hur stöttningen såg ut. Enligt forskning inom området anser vissa att, interaktion och stöttning av barn i bildskapande aktiviteter kan hämma dem medan andra menar att stöttning är något barnen behöver för att utveckla sitt bildskapande vidare. Med utgångspunkt i detta kom vår problemformulering att bli: Vilka uppfattningar ger pedagoger uttryck för om sin roll i barns spontana bildaktiviteter? och Vilken stöttning får barnen i det spontana bildskapandet?

Metod och material: För att samla in empiriskt material till vår studie valde vi att besöka två förskolor med barn i åldrarna 1-5 år i fyra dagar. Där utfördes samtalsintervjuer med totalt sex pedagoger, samt direktobservationer för att få en bild av pedagogernas agerande i verksamheten. Vi ansåg dessa metoder lämpliga då studien har en kvalitativ ansats. I studien har vi även relaterat våra resultat till styrdokument, lärandeteorier, tidigare forskning och praktikbaserad erfarenhet.

Resultat: Den föreställning vi hade som utgångsläge i studien visade sig efter analys av resultatet styrkas. Respondenterna gav uttryck för tankar kring hur de kan stötta och hjälpa barnen i sin utveckling, men visar samtidigt på en rädsla för att hämma barnen genom interaktion. Den viktigaste slutsatsen vid dragit anser vi vara hur pedagogerna stöttar barn som uppvisar missnöje över sin prestation då de skapar bilder. Vi vill därmed uppmärksamma att ta barns missnöje på allvar för att kunna erbjuda en så god stöttning vidare som möjligt.

Betydelse för läraryrket: Då både planerade och spontana bildaktiviteter är vanligt förekommande i förskolan anser vi området kring stöttningen viktig då den påverkar barns vidare utveckling inom bildskapandet.

Tack

Vi vill inledningsvis tacka de pedagoger, barn och vårdnadshavare på Blomman och Gläntan som låtit oss ta del av och studera deras vardag i förskolan. Det är er medverkan och ert välkomnande som gjort studien möjlig. Vi vill även tacka vår handledare Maelis Karlsson Lohmander som hjälpt oss utveckla studiens språk och uppbyggnad genom att uppmärksamma oss på hur vi kan göra den bättre.

Tack till er alla!

Göteborg den 22 maj 2014

Anna Adamsson och Emma Säveskog

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT

FÖRORD

INNEHÅLL

1.	INLEDNING	6
1.1	SYFTE	6
1.2	DEFINITION AV RELEVANTA BEGREPP	6
2.	LÄROPLANSANKNYTNING	8
3.	TEORETISK ANKNYTNING	9
3.1	SOCIOKULTURELL TEORI	9
3.2	UTVECKLINGSPEDAGOGISK TEORI	10
3.3	DET FRIA SKAPANDETS PEDAGOGIK	11
3.4	SAMMANFATTNING AV TEORETISK ANKNYTNING	11
4.	TIDIGARE FORSKNING SAMT PRAKTIKBASERAD ERFARENHET	13
4.1	VARFÖR SKALL BARN SKAPA BILDER?	13
4.2	FÖREBILDER, MALLAR OCH HJÄLPMEDEL	13
4.3	VAD ÄR FINT?	14
4.4	DE MISSNÖJDA BARNEN	15
4.5	SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING SAMT PRAKTIKBASERAD ERFARENHET	15
5.	PRECISERAT SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING	17
6.	METOD	18
6.1	VAL AV LITTERATUR	18
6.2	BESKRIVNING AV UNDERSÖKNING OCH UNDERSÖKNINGSGRUPP	18
6.3	OM SAMTALSINTERVJUER OCH DIREKTOBSERVATIONER	19
6.4	INTERVJUGUIDE OCH OBSERVATIONSSCHEMA	20
6.5	RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	20
6.6	ETISKA ÖVERVÄGANDEN	21
6.7	ANALYS	22
7.	RESULTATREDOVISNING	23
7.1	FÖRSKOLEAVDELNINGARNA OCH PERSONALEN	23
7.2	STÖTTNING I DET SPONTANA BILDSKAPANDET	24
7.3	PEDAGOGERNAS SYN PÅ MALLAR OCH FÖREBILDER	26
7.4	STÖTTNING AV MISSNÖJDA BARN	28
7.5	STUDIENS SLUTSATSER	31
8.	DISKUSSION	32
8.1	METODDISKUSSION	32
8.2	STÖTTNING I DET SPONTANA BILDSKAPANDET	32

8.3	PEDAGOGERS SYN PÅ MALLAR OCH FÖREBILDER.....	35
8.4	STÖTTNING AV MISSNÖJDA BARN	38
8.5	DIDAKTISKA KONSEKVENSER.....	41
8.6	FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING.....	42
9.	REFERENSER.....	44
10.	BILAGOR	45
	BILAGA 1- INTERVJUGUIDE.....	45
	BILAGA 2- OBSERVATIONSSCHEMA	46
	BILAGA 3- TRANSKRIBERINGSTABELL.....	47
	BILAGA 4- ANSÖKAN OM TILLSTÅND	48

1. INLEDNING

I läroplanen för förskolan (Skolverket 98/10) står det att förskolan skall sträva efter en bildskapande utveckling hos barnen, där de kan använda bild som uttrycksform. Det uttrycks att "Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama" (s.10). För att nå upp till de nämnda strävansmålen, anser vi att förskolan bör presentera och erbjuda olika tillfällen där barn tillåts prova på bildskapande aktiviteter i verksamheten. Likaså bör även de spontana bildskapande aktiviteterna enligt vår förståelse uppmärksammas för att läroplansmålen skall uppnås.

Utifrån vår erfarenhet från förskolan samt vår inriktning i skapande verksamhet, finns oftast pedagoger med som stöd för barnen under planerade bildaktiviteter. De presenterar då olika material och visar hur barnen kan använda och utveckla sina metoder. Pedagogerna som planerat aktiviteten verkar ofta ha ett syfte med den. I ljuset av den mängd planerade bildaktiviteter som bedrivs i förskolan ställer vi oss dock frågande till vad som händer med barnens spontana bildskapande. Vår uppfattning är att barn då de skapar bilder spontant använder sig av andra material och metoder än de som presenteras vid de planerade aktiviteterna. Något vi även uppmärksammat och ställer oss frågande till är på vilket sätt barnen bemöts då de inte är nöjda med sin prestation och att vi hört pedagoger uttrycka "Jo då, den är jättefin", för att sedan lämna barnet i situationen. Under vår utbildning har vi i kurser som svenska och matematik fått höra att man ska uppmärksamma barnet då det visar intresse för skriftspråk och matematik och då intresset anses vara avgörande för barns utveckling inom områdena. Man kan fråga sig hur vi pedagoger förväntar oss att barn skall utvecklas i sitt spontana bildskapande om vi inte stöttar dem vidare då de själv visar intresse och uttrycker att de inte är nöjda med sin prestation. Med hänsyn till våra erfarenheter ställer vi oss frågan, vilka grundläggande uppfattningar det är som finns hos pedagogerna och om det leder till bristande stöttning i barns spontana bildskapande.

Som avslutning i rapportens inledning önskar vi poängtera, att det gemensamma författandet ändock innebär att var och en av oss enskilt står för hela uppsatsens innehåll.

1.1 SYFTE

Vårt syfte är att i denna studie undersöka vilka uppfattningar som finns hos pedagogerna om barns spontana bildskapande. Hur ser pedagogerna i förskolan på sin egen roll i barns spontana aktivitet jämfört med sin roll då de själva planerat innehållet? Det vi vill lägga fokus på och uppmärksamma i studien är bemötandet i de spontana bildaktiviteterna då vi i verksamheten tycker oss se skilda förhållningssätt när det gäller hur pedagogerna uppmärksammar barnen i de planerade gentemot de spontana aktiviteterna. Hur barns spontana bildskapande stöttas är ett område vi inte funnit mycket forskning på och därför önskar utforska vidare.

1.2 DEFINITION AV RELEVANTA BEGREPP

Med "bildskapande aktiviteter" syftar vi på aktiviteter där barn skapar bilder på papper med olika tekniker och material men även på aktiviteter där de konstruerar, limmar, tejpar och målar. Likaså ser vi pärlande av pärlplattor som en bildskapande aktivitet då barnen med hjälp av pärlorna skapar mönster, former och bilder.

Med begreppet "barns spontana bildskapande" syftar vi på de bildskapande aktiviteter som barnen själva tar initiativ till utan en pedagogs påverkan. Det kan ske som en del av en annan pågående lek, men kan också vara en aktivitet där ett enskilt barn eller barn i en grupp sitter och skapar bilder tillsammans eller fyller i redan färdiga målarboksblad. Det är inte själva

innehållet i aktiviteten som är det vi vill lägga fokus på utan hur pedagogen interagerar med barnet.

Ulla Löfstedt (2004) tolkar Vygotskijs tankar om stöttning som den hjälp barn behöver för att gå från sin aktuella utvecklingsnivå till sin potentiella utvecklingsnivå. För att utveckling skall bli möjlig förklarar Löfstedt att barnet behöver hjälp och stöttning av en mer kompetent kamrat eller i vårt fall relevant till studien en pedagog. Utvecklingen sker i det Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen och att imitation är det redskap barnet använder för att nå nästa nivå (s.38). Då vi i studien använder begreppet ”stöttning” är det denna benämning vi syftar på.

Då begreppet ”förebild” nämns i samband med mallar syftar vi inte på en mänsklig förebild utan på en enkel figur man som pedagog kan teckna på ett papper och som barnet kan rita av. Figuren blir då en ”förebild” barnen kan härma.

2. LÄROPLANSANKNYTNING

Då vi i skolväsendet och i förskolan har olika politiska dokument att förhålla oss till gör vi i detta stycke göra en koppling till den aktuella läroplanen för förskolan och därigenom redogöra för varför vårt ämne utifrån detta perspektiv är intressant att utforska vidare

Under rubriken ”förskolans uppdrag” i läroplanen för förskolan (Skolverket 98/10) står bland annat att lärandet i förskolan skall baseras både på samspel mellan vuxna och barn men även mellan barn och barn. Barnen skall ges ”... stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer” (s.7). Läroplanen beskriver även att barnen skall lära sig att lita på sin egen förmåga och ges möjlighet att lära sig utifrån olika språkliga, praktiska, sinnliga och estetiska aspekter. Vidare skall barn ges stimulans att öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter, detta i sin tur förutsätter att olika språk och kunskapsformer presenteras och skapar en helhet. Skapande och kommunikation genom olika uttrycksformer som bild, musik, dans, drama mm skall användas som metod för att barnen skall utvecklas och lära (s.7).

Förskolans miljö skall möjliggöra och uppmuntra barns skapande. Detta nämner Skolverket i ”allmänna råd med kommentarer för förskolan” (Skolverket 2013). Vidare skriver man att det är betydelsefullt att miljön ger ”...god tillgång till varierat och formbart material för skapande/.../som gynnar barnens fantasi och kreativitet” (s.26).

Under rubriken ”mål och riktlinjer” står det skrivet att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att använda sig av och tolka olika bilder, texter och medier. ”Förskolan skall också sträva efter att varje barn utvecklar sin skapande förmåga...” (Skolverket 98/10, s.10) och ges möjlighet att använda sig av många estetiska uttrycksformer. Huvudansvaret att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen utvecklas och lär ligger på förskolläraren. Dock har hela arbetslaget ett ansvar att uppmärksamma barnen i deras lärande i den dagliga verksamheten (s.11).

3. TEORETISK ANKNYTNING

I följande stycke redogörs några centrala lärandeteorier som legat till grund för uppfattningen av bildskapande i förskolan. Den sociokulturella teorin samt den utvecklingspedagogiska teorin är de två huvudteorier vi anser relevanta för förståelsen av barns utveckling i bild och form. Synen på pedagogens roll har under historiens gång dock växlat menar Ingrid Carlgren (1999) professor i pedagogik. Den har skiftat mellan en utifrån styrande, en intresserad men avvaktande och en aktivt deltagande pedagog som stöttar barns bildskapande (s.37). Utifrån detta berörs även en äldre lärandeteori, som påverkat hur bildskapandet i förskolan ser ut idag och behandlas under rubriken ”Det fria skapandets teori”. Vi undersöker om pedagogiken fortfarande finns representerad i dagens förskola. Det är i skenet av den sociokulturella teorin och teorin inom utvecklingspedagogik resultatet analyseras och diskuteras.

3.1 SOCIOKULTURELL TEORI

I den sociokulturella teorin är Lev S Vygotskij (1995) den mest framstående pedagogen och filosofen och det är hans tankar som ligger till grund för teorins utveckling. Nyckelord inom den sociokulturella synen på lärande är enligt Vygotskij fantasi och kreativitet. Vygotskij anser att det är genom kreativa handlingar vi skapar något nytt vare sig det är en konstruktion, en tanke inom oss eller något vi gör. En återskapande reproduktiv handling tar, skriver Vygotskij, utgångspunkt i vårt minne där människan upprepar något hon redan vet genom mönster som tidigare skapats (s.11). En funktion för fortsatt utveckling hos människan är att vi inte bara repeterar handlingar utan även kommer med kreativa lösningar. Hjärnan bearbetar intryck och erfarenheter och skapar nya lösningar genom kreativa aktiviteter där fantasin är en betydelsefull komponent enligt Vygotskij (s.13). Det finns enligt Vygotskij fyra samband mellan människans fantasi och verkligheten som gör detta möjligt. Han menar bland annat på att den mänskliga fantasin alltid tar sin grund i verkliga händelser och erfarenheter (s.17). En pedagogisk slutsats som kan dras utifrån detta är att erfarenheter är nödvändiga för att utveckla barns skapande verksamhet. Ju mer ett barn har upplevt, sett eller hört desto mer produktiv blir fantasin (s.20). Det andra sambandet mellan fantasi och verklighet berör lånade erfarenheter, vilket enligt Vygotskij innebär, att vi kan ta till oss sådant andra upplevt eller erfärut genom att de berättar och beskriver det för oss. Detta gör det möjligt att förstå sådant vi själva inte upplevt (s.21). Vidare nämner Vygotskij ritandet som de yngre barnens speciella form av skapande då uttrycksformen i tidig ålder gör det möjligt för barnen att uttrycka vad de är intresserade av (s.51). Ritande utgör därmed den främsta formen av skapande i tidig ålder. Trots detta understryker Vygotskij ~~dock~~ att många barn i senare ålder slutar skapa bilder. Detta menar han beror på att en besvikelse uppstår då de inte når det de strävar efter, som gör att de slutar rita (s.87). För att barn skall fortsätta sitt bildskapande menar han att de behöver stöttning i form av speciell undervisning eller besitta en speciell begåvning för bildskapande (s.43).

Marie Bendroth Karlsson (1998), vid Linköpings Universitet, lyfter fram Vygotskijs tankar om socialt samspel i den sociokulturella teorin, där det sociala samspelet utgör grunden för allt lärande. Bendroth Karlsson beskriver Vygotskijs tankar i form av mediering och redskap, det vill säga att lärande sker genom social mediering där man först lär i samspel med andra för att därefter lära inom sig själv (s.35). Olga Dysthe (2003), professor vid Universitetet i Bergen lyfter processen i samspelet som väsentlig då barn lär. Bedömningen ligger därmed inte i den slutprodukt som barnen framställer på vad som sker i processen och ~~lyfta~~ lyfta det barnen där uppmärksammar (s.40). De redskap som används för att tillägna sig kunskap är enligt Bendroth Karlsson (1998) kulturella och kan ta sig uttryck i olika former av kommunikation såsom det talade och skrivna ordet, symbolspråk eller kommunikation i form av bilder och konstruktioner. Den sociokulturella teorin utgår därmed från att människan är en social

varelse som lär sig i samspel med andra och blir socialiserade in i en bildvärld där de agerar som både kreatörer och åskådare (s.35).

En annan grundläggande princip som berörs av Löfstedt (2004) handlar om att barn utifrån yttre omständigheter i en situation skapar bilder på ett sätt, för att i ett annat sammanhang göra på ett annat sätt. Interaktionen med andra människor är därför avgörande för vilken typ av bild som skapas (s.40). Löfstedt tolkar Vygotskijs benämning av barns aktuella utvecklingsnivå och potentiella utvecklingsnivå. Som skillnaden mellan den aktuella utvecklingsnivån där barnet befinner sig i sin utveckling och den potentiella utvecklingsnivån dit barnet är på väg. För att komma vidare är barnet i behov av hjälp och stöttning från en mer kompetent kamrat eller vuxen som kan hjälpa barnet vidare. Utvecklingen sker i det som Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen där barn genom imitation och stöttning kan prestera utöver sin aktuella förmåga. Imitation och härmning blir förmågor för att utveckla kunskap. Löfstedt beskriver de aktiviteter barn skapar bilder i som innehåller i de kollektiva och kulturella sammanhang barnen lär. Bildutvecklingen blir i aktiviteterna en process där barn tillägnar sig kunskap genom att härma och imitera kamraterna. Det är den sociala interaktionen och kulturen som blir avgörande för vad barn lär sig skapa för bilder vilket är det som både hämmar och främjar beroende på hur tillåtande miljön är (s.38). I förskolans verksamhet blir enligt Löfstedt pedagogens uppgift i de spontana bildskapande situationerna att uppfatta vart barnet vill nå i sitt bildskapande och vilken nivå barnet befinner sig på, för att kunna erbjuda passande stöttning att kunna nå sin potentiella utvecklingsnivå (s.39).

3.2 UTVECKLINGSPEDAGOGISK TEORI

En annan central teori som speglar lärande i en social praktik är den utvecklingspedagogik som härstammar från Ference Martons fenomenografiska forskningsmetod från 1970. Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson (2003) är två forskare som påverkat teorins utveckling. De skriver att utvecklingen av den fenomenografiska forskningsansatsen till en medvetandeteori gällande yngre barn kommit att kallas ”utvecklingspedagogik”. Grundtanken inom utvecklingspedagogiken anger de är ”barns medvetenhet om sitt eget lärande”. Första steget för pedagogen blir att ta reda på hur barn skapar mening och förståelse om det som skall läras. Andra steget blir att undersöka och fastställa de olika sätt som finns att tänka på kring detta. Tredje och sista steget blir att synliggöra och beskriva de olika sätt som finns att tänka och att då peka ut de kritiska drag som karakteriserar de olika uppfattningarna. För att få fram barnens olika sätt att tänka, måste barnen ingå i situationer som inbjuder dem till att tänka, reflektera och dela med sig av sina erfarenheter. För att synliggöra barns olika sätt att tänka menar författarna på att pedagogerna i verksamheten måste vara tillåtande och genuint intresserade av att ta del av barns sätt att tänka. Barnens möjlighet att reflektera fritt måste uppmuntras genom att frågorna som ställs inte har ett rätt eller fel svar utan uppmanar till reflektion. Genom att barnen får ta del av andra barns sätt att tänka i dialoger ges de möjligheter att sätta sig in i andras tankar och de utmanas därmed att utveckla sina egna tankebanor. Utvecklingspedagogikens fokus är att synliggöra barnens omvärld för dem själv och andra, uttrycker Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (s.56-57).

Författarna urskiljer tre principer, som man som pedagog måste ta hänsyn till, för att ta vara på barns lärande utifrån den utvecklingspedagogiska teorin. Pedagogen måste skapa och fånga situationer som fångar barns intresse där de ges möjlighet att tala och tänka. I dessa situationer ska barnen uppmuntras att reflektera och uttrycka sig både verbalt och genom andra uttrycksformer. Även mångfalden av barnens idéer ska tas tillvara, skriver Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (s.58).

Valsiner (i Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003) skriver att variation är en central del inom utvecklingspedagogiken. Valsiner menar på att man genom att som pedagog introducera variation för barn ger barn möjlighet att testa och prova på olika vägar. Genom att exempelvis sjunga med barnet på ett varierat sätt kan barnet nå förståelse för att en sång kan representera vad som helst och att fenomenet sång kan ha varierande innehåll. Vuxna kan vara de som står för presentationen av variation men barn varierar även spontant själva där de upptäcker vad som är framgångsrikt och inte genom repetition (s.91).

3.3 DET FRIA SKAPANDETS PEDAGOGIK

En pedagogik som haft stort inflytande på barns bildskapande i förskolan är ”det fria skapandets pedagogik”, där Herbert Read är grundaren. Både Bendroth Karlsson (1998) och Änggård (2005, 2006) problematiserar reads inverkan på förskolans pedagogik inom bildskapandet. Bendroth Karlsson hävdar genom att redogöra för hans tankar kring skapande, där drivkraften som gör att barn skapar bilder är deras inre känslvärld. Bilderna som skapas skall därmed ses som uttryck för vad barnet känner inom sig. Barns individuella bildskapande kan bara uppnås om de lämnas att skapa själva och pedagogerna riskerar att påverka barnen genom att försöka hjälpa dem (s.19). Änggård (2006) nämner Reads inverkan på verksamheten och tar upp att pedagogiken bidragit till att modernistiska icke föreställande bilder värderas högre inom förskolan. De anses ge uttryck för barns individuella skapande medan realistiska verk får stå åt sidan. En konsekvens av detta blir även att mallar och kopiering inte ses som något positivt, då barn skapar bilder, utan bilder förväntas vara individuella uttryck för den egna identiteten (s.201). I sin bok ”Barn skapar bilder i förskolan” skriver Änggård (2006) att det fria skapandets pedagogik bidrar till en rädsla hos pedagogerna att lägga sig i barns bildskapande. Det blir tabubelagt att visa barn hur man kan rita och anses hämma barnen i dess utveckling, skriver Änggård (s.160).

3.4 SAMMANFATTNING AV TEORETISK ANKNYTNING

Teorierna kring barns bildskapande är många och har genomgått förändringar genom åren. Vi har valt att återge en av de äldre teorierna för att ge ett perspektiv på synen, som kan påverkat hur det ser ut idag. Herbert Read representerar en äldre tradition som haft stor påverkan på den svenska förskolan och enligt hans pedagogik gestaltar barns bilder deras inre känslvärldar (Bendroth Karlsson, 1998, s.19). Read var av uppfattningen att man inte bör lägga sig i barns bildskapande, då han ansåg detta hämma deras spontana uttryck (Änggård, 2006, s.160).

De teorier vi valt att ta avstamp i och där vi finner stöd för våra tankar kring hur barn tillägnar sig kunskap är sociokulturell teori och den utvecklingspedagogiska teorin. Vygotskij (1995) poängterar i den sociokulturella teorin att bildskapande ger yngre barn en möjlighet att uttrycka sådant de är intresserade av, men att de behöver stöd för att inte sluta skapa bilder (s.87). Centrala byggstenar han även nämner blir inom den sociokulturella teorin är fantasi och kreativitet. Vi skapar genom kreativa handlingar och kommer på kreativa lösningar genom de erfarenheter och upplevelser vi tagit del av. Avgörande för barns lärande blir därmed att de bör få ta del av så många upplevelser och erfarenheter som möjligt då det gynnar deras fantasi och utveckling (s.17-21). Bildskapande skall alltid ses som situerad och barn kan inom ramen för den proximala utvecklingszonen utvecklas genom stöd av andra kompetenta barn eller pedagoger. Uppgiften blir för pedagogerna att se vad barnen vill komma i sitt bildskapande och hjälpa dem att komma dit (Löfstedt, 2004, s.38-39).

Utvecklingspedagogiken har grundtanken att göra barn medvetna om sitt eget lärande. Detta skall ske genom synliggörande av barns variation i tankar och lyfta upp mångfalden i sätt att tänka (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.56-57). Utvecklingspedagogiken

strävar mot att utveckla specifika kvaliteter hos barnen och riktningen blir central för att detta skall ske (s.58). Pedagogens roll blir att introducera variation och fånga situationer barnen är intresserade av och leda dem vidare i deras tankebanor (s.91).

Både den utvecklingspedagogiska och sociokulturella teorin tar avstamp i barnets uppfattning och strävan framåt i samspel med andra. De lägger även stor vikt vid att det är barnets intresse som är avgörande för om de lär eller inte. Även kommunikation och erfarenheter anses som ett redskap för att barnen skall skapa sig en uppfattning i båda teorierna. En variation ligger i hur de båda teorierna ser på kommunikationen. Utvecklingspedagogiken lägger ett större fokus på att barn genom metakognitiva samtal kan få syn på hur de lär individuellt medan kommunikationen i den sociokulturella teorin först och främst är ett redskap i samtal och dialog med andra.

4. TIDIGARE FORSKNING SAMT PRAKTIKBASERAD ERFARENHET

I detta sammanhang redogörs tidigare forskning samt tankar från praktiker som skrivit sina texter utifrån erfarenhet istället för forskning. Det presenterade materialet anser vi vara väsentligt till det fokus vår studie har. Stycket struktureras utifrån fyra underrubriker, ”Varför skall barn skapa bilder?” ”Förebilder, mallar och hjälpmedel” ”Vad är fint?” samt ”De missnöjda barnen” Rubrikerna har vi valt då vi ser dem lämpliga till vår problemformulering. Att de forskare och praktiker vi valt att ha med uttrycker liknande tankar inom våra valda områden har resulterat i att de återkommer under flera rubriker.

4.1 VARFÖR SKALL BARN SKAPA BILDER?

Utöver de krav läroplanen ställer samt Vygotskijs tankar om bildskapande som vi tidigare tagit upp framhåller även Elisabeth Ahlner Malmström (1991), doktorand vid pedagogiska institutionen vid Lunds Universitet, bilders kommunikativa förmåga. Hon menar att bildskapandet skall uppmärksammas då det är en del av barns totala språkliga förmåga (s.9). Skapandet ger ett större antal barn möjlighet att uttrycka sig och kommunicera (s.13). Genom att inte vara medveten om att bilder kan förmedla något stannar ofta pedagogers respons vid att barnen gjort något fint. Genom att benämna bilden på detta vis missar man enligt Ahlner Malmström de tankar, känslor och kunskaper bilden kan förmedla (s.14-17). Att utveckla en bildspråklig medvetenhet hos barnen innebär att göra dem uppmärksamma på att allas bildspråk kan se olika ut precis som sättet man skriver eller talar på är individuellt. Genom att göra barn medvetna om detta blir det möjligt för dem att se bortom ett rätt eller fel sätt att rita (s.77).

Ännu ett sätt att se bilder som språk redogör Rob Barnes (1994) för. Med sin bakgrund som lärare i pedagogik vid University of East Anglia, lyfter han utifrån sin erfarenhet bildskapande som något barn använder för att tolka och sammanföra det de tidigare upplevt för att skapa sig en bättre förståelse och uppfattning om sig själva samt världen de lever i (s.5).

Ann Granberg (2001) är förskollärare och har inte forskat på området utan skrivit sin bok utifrån egna erfarenheter i förskolans värld. Hon diskuterar barns bildskapande och påpekar att man inte skall se barns bilder och skapelser som dekoration utan som kommunikation. Slutresultatet är inte det som är viktigt utan handlandet och processen är det som bör lyftas fram. Granberg vill få fram hur mycket som döljer sig i barns processer, hur de använder materialet, vänjer sig vid det och hur bilden kan förmedla upplevelser av det. Hon menar att man som pedagog genom att sätta sig med barnen och lyssna då de skapar kan komma åt de historier, tankar och känslor som ligger bakom bilderna (s.29). Granberg tar upp den balansgång man som pedagog behöver ha mellan att vara deltagande eller avvaktande: Ibland behöver man ta ett steg tillbaka och iakttä för att låta barnen arbeta ifred i sin takt. Hon pekar även på, att barns skapande måste komma från barnen själva samt vikten av barns spontana skaparlust. En god skaparglädje hos barnen kan göras möjlig genom att man som pedagog finns där när barnen frågar efter hjälp och stödjer och uppmuntrar dem (s. 34-35).

4.2 FÖREBILDER, MALLAR OCH HJÄLPMEDEL

Något som förkommer i förskolan då barn skapar bilder spontant är förebilder, mallar och hjälpmedel. Det finns olika sätt att se på dem i verksamheten och vi kommer här redogöra kort för några av dem.

Sten Gösta Karlsson och Staffan Lövgren (2001), lärare vid Uppsala universitet, uppmärksammar utifrån sina erfarenheter i skolan diskussionen kring barns bildskapande

utveckling. De påstår att den till stor del tagit utgångspunkt i barn som haft en särskild begåvning för skapandet av bilder. Detta har enligt dem i sin tur lett till en föreställning att bildskapande är enkelt. Man bortser därmed från att det för att skapa bilder behövs tid och hårt arbete (s.15). Vidare skriver de, att barns drivkraft kommer från deras önskan att framställa en bra bild (s.17). De uppmärksammar även ett dilemma där de ställer sig frågande till hur det fria skapandet kan innehålla så många regler som säger att man inte får använda hjälpmedel då man skapar bilder (s.19).

I linje med Karlssons och Lövgrens tankar har Änggård (2005) utifrån sin forskning dragit slutsatsen att barn då de skapar bilder vill göra lika fint som andra och strävar efter formfulländade bilder. För att uppnå detta tar de till olika hjälpmedel i form av mallar, målarböcker och kopiering. Hos personalen däremot menar hon att det finns en rädsla för att i Herbert Reads synsätt genom dessa hjälpmedel hämma barns individuella uttryck. Detta leder till att de hjälpmedel barnen tycker om och vill använda har låg ställning (Änggård, 2005, s.202). Det blir därmed barnens, personalens och föräldrarnas föreställningar som påverkar vad som blir möjligt för barnen att skapa (s.8).

Vidare har Änggård, i sin studie från 2006 uppmärksammat att personalen genom att möta barnen i deras tankar kring mallar och förebilder kan uppnå fördelar i barns bildskapande utveckling. Att ge barn enkla förebilder och mallar kan göra att de känner sig kompetenta samt ge dem lust att fortsätta (s.163). Hon lyfter fram att man som vuxen kan rita enkla förebilder då det ligger en svårighet i att överföra tredimensionella objekt till papprets två dimensioner. Genom enkla scheman kan barnen få ett verktyg de sedan kan utveckla vidare på egen hand. Hon lägger vikt vid att anpassa förebilderna efter barnens nivå för att de skall kunna nyttja dem och känna sig tillfredsställda (s.164).

Bildläraren och konstpedagogen Elisabeth Skoglund (1990) har utifrån sina erfarenheter skrivit boken "Lusten att skapa". Hon nämner att det hos pedagoger finns en inställning att om de ritar tillsammans med barnen istället för att hjälpa dem hämmar barnens bildskapande. Hon håller inte med om detta, utan vill framhäva att vuxna då de ritar tillsammans med barnen kan visa att de tycker om det och därmed inspirera barnen att fortsätta. Att barnen kopierar och gör likadant som de vuxna är inget negativt, menar Skoglund, utan hjälper barnen i deras utveckling (s.20).

Även Barnes (1994) reflekterar över barns användande av mallar. Han anser, att de pedagoger som använder sig av mallar inte har något större intresse av bildskapande utan gör detta för att de är bekväma och för att slippa gå djupare in på kreativt skapande. Barnes påpekar att dessa konstverk inte blir barnens egna och han hävdar att mallar inte hör hemma i barns bildutveckling utan barnen måste teckna själva för att lära sig (s.31-32). Han menar dock, att mallar kan skapa en utgångspunkt för bildskapande och menar att det finns användningsområden för dessa så länge det inte resulterar i ett förutbestämt slutresultat (s.33).

4.3 VAD ÄR FINT?

Barn benämner ofta sina bilder eller konstruktioner som fina eller fula. Vi tar i detta avsnitt upp vad som enligt barnen och pedagogerna med stöd av två forskare värderas som fint och vad det kan innebära för barns fortsatta bildskapande.

Enligt Änggård (2005) finns en kulturkrock mellan hur barns bilder upplevs av pedagogerna och barnens egna upplevelser. Hon påpekar, att en bild som värderas som fin av ett barn inte är samma som lyfts fram av den vuxne. Barnen strävar efter att göra lika fint som vuxna eller kompisar och använder alla strategier de kan för att nå dit, medan vuxna värderar individuella

och originella bilder (s.200). I likhet med Änggård pekar Carlgren (1999) på att barn då de skapar bilder finner mening i att måla gestaltande medan pedagogernas fokus ligger på material, teknik och estetiska uttryck (s.52). Förmågan att skapa föreställande bilder kommer relativt sent, menar Änggård (2005). Detta i kombination med att bilden som skapas lämnar ett resultat som kan studeras, kan leda till att barn slutar skapa bilder. De är rädda för att de som skapar skall framstå som barnsligt och slutar därmed rita helt hellre än att de får skämmas inför kompisarna (s.111). Att individuella bilder värderas högre än teckningar barn kopierat från varandra går inte ihop med de förutsättningar som finns på förskolan, där barn sällan har tid för sig själva och större delen av dagen befinner sig i samspel och interaktion med både vuxna och andra barn (s.202).

4.4 DE MISSNÖJDA BARNEN

I samband med alla former av skapande aktiviteter kommer missnöje menar Vygotskij (1995, s.47). Forskning kring detta och hur det tar sig uttryck hos barnen i förskolan kommer att presenteras nedan.

Något personalen på förskolan är väl medvetna om hävdar Änggård (2006) är prestationsångest i samband med bildskapandet. Barnen är rädda att göra fel då de skapar. En vanlig uppfattning, påpekar hon, är att barn i förskolan skapar bilder utan att känna prestationsångest och att detta först upplevs av barn, då de börjar skolan. Detta anser hon dock inte stämmer, då hon i sin studie träffat på barn i förskolan som uttrycker missnöje över sitt bildskapande. Det finns en rad olika strategier pedagogerna tar till för att barnen skall känna tillfredsställelse då de skapar skriver hon, till exempel att då de leder bildaktiviteter presenterar olika tekniker där barn kan skapa bilder som de finner estetiskt tilltalande utan speciell teknisk skicklighet. Dessa aktiviteter ser hon som värdefulla då de även om de inte utvecklar barns tekniska skicklighet kan leda till att barn blir uppslukade av aktiviteten och glömmer sina prestationskrav (s.159-160). Vilka bilder barnen ges möjlighet att göra, skriver Änggård, beror på omgivningen och miljön de befinner sig i. Vilket material som finns tillgängligt och om barnen ges tid att skapa fritt är enligt henne avgörande för vilka bilder som skapas (s.12).

Barnes (1994) uttrycker, att det i verksamheterna finns pedagoger som inte vet hur de skall gå tillväga för att utveckla barns bildskapande. En strategi de tar till är att då ta fram det material de tror barnen vill ha och sedan lämna barnen att själva utforska det. Han poängterar, att detta kan leda till att barn tröttnar på att skapa bilder då de blir irriterade över att deras utveckling inte går framåt vilket leder till ett minskat självförtroende. Barnes drar en parallell till skolans statusämnen som han menar är matematik och svenska. Han hävdar, att denna undervisningsmetod aldrig skulle tillåtas i matematik och svenska, då man för dessa ämnen inte anser att materialet är det enda som behövs för att barnen skall lära sig (s.27-28). Vidare konstaterar Barnes, att de lärarstyrda bildaktiviteterna inte heller får vara alltför vuxenstyrda, där slutprodukten blir central och kan uppfattas som rätt eller fel. Han skriver att barnens kreativitet kan påverkas negativt om det finns en klar bild av slutprodukten (s.35).

4.5 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING SAMT PRAKTIKBASERAD ERFARENHET

En av anledningarna till varför barn bör skapa bilder ger Ahlner Malmström (1991) exempel på, då hon poängterar att bildspråket är en bro mellan kroppsspråket och det verbala språket och att det bör uppmärksammas då det är en del av barns totala språkliga förmåga (s.9-13). Genom bilder kan tankar, känslor och kunskaper förmedlas men det kräver att pedagoger tar sig tid att uppmärksamma och samtala med barnen kring dess bilder (s.14-17). Barnes (1994) instämmer i detta genom att poängtera bildskapandet som något barn använder sig av för att

tolka och sammanföra sådant de tidigare upplevt för att förstå sin omvärld bättre och syftar även på dess kommunikativa funktion (s.5). Även Granberg (2001) poängterar betydelsen av att uppmärksamma barns bilder som kommunikation istället för konstverk då hon lyfter bilderna som en del av barns språk. Genom att inte uppmuntra och stötta bildskapande berövas barnen sitt bildspråk (s.29).

Mallar, kopiering och förebilder och synen på dessa har författarna olika syn på. Olikheter består i att de antingen uppfattas som något positivt som gynnar barnen eller något negativt som hämmar dem. Då barn skapar bilder uppkommer en rad olika dilemman som Änggård (2005) beskriver. Med den strävan barnen har att skapa något fint kommer även risken att de blir missnöjda över det som presteras (s.200). För att uppnå formfulländade bilder menar Änggård, att barn använder sig av mallar, målarböcker och kopiering. Dessa sätt initieras enligt henne inte av personalen och pedagogerna vet inte riktigt hur de skall hantera dessa medel (s.202). Pedagoger kan med fördel skapa enkla mallar och förebilder till barnen för att underlätta det problematiska med att överföra ett tredimensionellt föremål till papperets två dimensioner, hävdar hon. Av betydelse i denna process blir dock, anser Änggård (2006), att pedagogerna anpassar mallarna och förebilderna till barnens nivå (s.163-164). För att komma från en problematik med mallar och förebilder där det kan upplevas av barnen att det finns ett rätt eller fel poängterar Ahlner Malmström (1991) att barnen behöver uppmärksammas på att bildspråket är individuellt (s.77). I motsats till det Änggård (2005, 2006) och Ahlner Malmström (1991) säger, uttrycker Barnes (1994) att mallar inte hör hemma i barns bildutveckling. Dock kan han se vissa områden såsom mönsterskapande där de kan fylla en funktion, men användningsområdet får inte, enligt Barnes, sträva efter ett förutbestämt resultat då detta hämmar barns kreativitet (s.31-33).

Barnen strävar då de skapar spontant, enligt Änggård (2005), efter att göra något fint. Det råder dock en komplexitet i vad som av pedagogerna upplevs som fint gentemot det barnen strävar efter i sitt bildskapande. Det som värderas av barn, att sträva efter att göra lika fint som vuxna eller andra barn är inte det som värderas av pedagogerna då de vill att barnen skall skapa individuella bilder, skriver Änggård (s.200-202). Något som enligt Ahlner Malmström (1991) påverkar barnens strävan efter att skapa fina bilder blir hur man som pedagog kommenterar dem. Genom att endast benämna bilderna som fina kan barnen fastna i att slutprodukten är det viktiga. Man bör i stället precisera vad det är som gjorts i bilden och de tekniker som använts (s.14-17). För att barnen inte skall fastna i ett missnöje med sitt bildskapande finns inom förskolan en rad olika strategier. Dels presenterar pedagoger ofta tekniker där det är slumpen som avgör hur bilden blir för att barnen skall känna tillfredsställelse över det de skapar, skriver Änggård, (2006, s.159-160). Barnes (1994) ger uttryck för, att barn som inte stötts i sitt bildskapande och lämnas att själva utforska material ofta tröttnar och slutar skapa då de inte blir nöjda med sitt resultat. Barnes konstaterar att de lärarstyrda aktiviteterna bör innehålla stöd från pedagogerna men även att de inte får bli för styrda mot en förutbestämd produkt där det finns rätt och fel sätt att skapa (s.27-28). Sammanfattningsvis finns i forskningen likheter men även en del skillnader i sättet att tänka kring barns bildskapande. Det som verkar vara mest komplext är vilken roll pedagogerna bör ha mellan att vara delaktig och stöttande eller avvaktande.

5. PRECISERAT SYFTE OCH PROBLEMFÖRMULERING

Som framkommit av genomgången av tidigare forskning tycks det som området kring barns spontana bildskapande är relativt outforskat. Klart står att de studier som gjorts visar på att planerade bildskapande aktiviteter är vanliga i förskolan. Dock skiljer sig här uppfattningen om vad pedagogens roll bör vara. Det som skiljer mest i den forskning vi tagit del av är hur pedagogen bör agera då barn skapar bilder. Å ena sidan verkar det finnas en uppfattning att man som pedagog inte bör lägga sig i då man genom att göra detta hämmar barnet. Å andra sidan finns en stark uppfattning att barn inte kan utveckla sitt bildskapande vidare om de inte får hjälp på vägen. Vi vill utforska barns spontana bildskapande vidare utifrån den skilda uppfattning som verkar finnas och söka svar på följande problemformulering:

- Vilka uppfattningar ger pedagogerna uttryck för om sin roll i barns spontana bildskapande?
- Vilken stöttning får barnen i det spontana bildskapandet?

6. METOD

I detta kapitel redogörs urval av litteratur och de metoder vi använt vid vår empiriska insamling av material som syftar till att svara på studiens problemformulering. Vi har i valet av metod tagit hjälp av "Metodpraktikan", en handbok skriven av Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2012) alla professorer vid Göteborgs Universitet. Studien vi valt att göra är kvalitativ och syftar därmed till att se variation i beteenden och svar som analyseras på djupet och inte till att ge ett specifikt svar på en fråga som går att generalisera till en större grupp. Att studien är kvalitativ påverkar de val av metod vi gjort och presenteras under rubrikerna "val av litteratur", "beskrivning av undersökningsgrupp", "val av metod", "intervjuguide och observationsschema", "reliabilitet, validitet och generaliserbarhet" samt "etiska överväganden".

6.1 VAL AV LITTERATUR

Då vi inledningsvis i studien hade svårigheter att finna tidigare forskning enbart inriktad på barns spontana bildskapande, valde vi även att söka annan erfarenhetsbaserad litteratur skriven av pedagoger inom området. En del litteratur fann vi i tidigare publicerade uppsatser av liknande slag som vår. Annan litteratur tog vi från kurser vi tidigare läst och som även inspirerat oss i vårt val av ämne. Vi är medvetna om att erfarenhetsbaserad litteratur inte är lika tillförlitlig som forskningsbaserad litteratur, men då de ger olika vinklar inom samma intresseområde och bekräftar varandra valde vi att ta med dem i vår studie. Vi har förhållit oss källkritiska till all litteratur genom att försöka finna både likheter och skillnader i texterna samt undersökt deras referenser. Då de visade sig ge uttryck för ungefär liknande tankar samt i sina skrifter hänvisar och refererar till varandra fann vi dem tillförlitliga. Under rubriken tidigare forskning och praktikbaserad erfarenhet har vi redogjort för alla författares titlar för att tydliggöra vilka som forskat och inte.

6.2 BESKRIVNING AV UNDERSÖKNING OCH UNDERSÖKNINGSGRUPP

Fältstudierna ägde rum under fyra dagar på två förskolor där sammanlagt sex intervjuer med fyra förskollärare och två barnskötare gjordes. Vi valde under fältstudierna att dela på oss så att vi befann oss på varsin förskola under fyra dagar. Då förskolorna hade olika dagsrutiner och tillfällen för spontant bildskapande varierade, befann vi oss inte på plats under samma tidpunkter, avdelningen vi i studien kommer kalla Blomman besöktes på förmiddagarna och avdelningen vi kommer kalla Gläntan på eftermiddagarna. Vi var på förskolorna cirka fyra timmar om dagen, resterande del av dagens arbetstimmar transkriberades observationer och intervjuer. Veckan innan fältstudierna ägde rum gjorde vi ett gemensamt besök på Gläntan för att vårt fokus skulle ligga på samma företeelser. Vårt syfte var att besöka två förskolor utan uttalad inriktning mot "Reggio Emilia" eller annan pedagogik. Detta då vårt intresse inte låg i att jämföra olika former av pedagogik eller ställa de olika förskolorna mot varandra utan fokusera på förskolans uppdrag gentemot läroplanen. När vi besökte Gläntan visade det sig dock att de just i detta skede utvecklade sin verksamhet mot en "Reggio Emilia" inspirerad pedagogik. Då "Reggio Emilia" syftar till att uppmuntra barns skapande tog sig detta uttryck i lättillgängligt skapande material. Vi valde trots detta att fortsätta med studierna på Gläntan, utan att lägga fokus på deras utvecklingsarbete. I valet av intervjuerpersoner refererar Esaiasson m.fl. (2012) till Grant McCracken som gett tre anvisningar på hur man kan välja ut sina intervjuerpersoner. Det första är att välja främmande personer. Detta för att man då själv inte har en personlig relation till dessa. Risken finns annars att man tar mycket för givet eller att man anser att man redan vet detta om personen och avstår från att fråga. Andra anvisningen är att välja ett få antal personer och det tredje är att inte välja intervjuerpersoner som är experter på det område man vill utforska (s. 259). Vi kom att förhålla oss till de två första punkterna till en viss grad då en av oss var mer bekant med den ena förskolan och personalen där. Vi valde

därför att under fältstudierna dela på oss så att vi befann oss på varsin förskola. Den av oss som var mest bekant med den ena förskolan gjorde fältstudier på den andra för att minimera risken för felkällor och tolkningar av resultaten. Vi valde även att inte förhålla oss till McCrackens tredje anvisning då vi inte ansåg det rimligt. Detta då vår frågeställning berör pedagogernas interaktion med barnen i det spontana bildskapandet. Vi ansåg pedagogerna som var i nära samspel med barnen och som även observerats bäst lämpade för vår samtalsintervju. Esaiasson m.fl. skriver att det centrala i respondentintervjuer är intervjupersonernas tankar och åsikter, valet av personer är därmed inte det väsentliga (s. 262). Urvalet av respondenter skedde på platsen för fältstudierna där de tillfrågades, om de var villiga att ställa upp. Vi valde att tillfråga både förskollärare och barnskötare då de är i kontakt med barnen och därmed samspelar med dem i deras spontana bildskapande. Tre av de sex pedagoger som arbetade på Blomman var mer avvaktande till att ställa upp på en intervju. Varför dessa pedagoger var avvaktande kan vi inte ge svar på, men det kan ha påverkat vårt resultat då de eventuellt haft avvikande åsikter. Då de tre andra pedagogerna frivilligt anmälde sig och vi inte hade några andra kriterier kring val av respondenter såg vi inte något hinder till att låta dem ställa upp. Vi ansåg inte skillnaden i utbildningarna och deras uppdrag som avgörande för dess kompetens att svara på våra frågor.

6.3 OM SAMTALSINTERVJUER OCH DIREKTOBSERVATIONER

Vi valde att i studien använda en kvalitativ metod med de vetenskapliga redskapen ~~oss av~~ samtalsintervjuer av respondentkaraktär samt direktobservationer. Enligt Esaiasson m.fl. är samtalsintervjuer en huvudtyp av respondentundersökning som innebär att man vill veta hur intervjupersonen i fråga tänker (s. 228). Författarna skriver att man i en samtalsintervjuer kan komma personen närmare då det med en sådan form av intervju uppstår ett levande samtal mellan forskare och respondent. Frågorna i samtalsintervjun är utformade så att respondenten kan utveckla sina svar istället för att bara svara ja eller nej. Skulle man under samtalsintervjun få svar man inte är beredd på ger denna undersökningsmetod tillfälle att på en gång följa upp med en direkt följdfråga som även minimerar risken för missförstånd (s. 251). Vi såg med hänsyn till detta denna kvalitativa intervjuform som lämplig till studiens problemformulering då studien inte söker ett rätt eller fel svar. En risk Esaiasson m.fl. nämner om samtalsintervjuer är att respondenternas svar blir godtyckliga. Detta kan ta sig uttryck i att de ger svar de tror att forskaren vill höra och inte utifrån hur de faktiskt tänker och agerar. Genom att enbart använda sig av samtalsintervju kan man gå miste om hur respondenterna handlar och faktiskt agerar med barnen (s. 304). Vi valde därför direktobservationer som en kompletterande metod till samtalsintervjuerna, då det respondenterna säger kan speglas i hur de agerar och vise versa.

Direktobservationer är enligt Esaiasson m.fl. informativt vetenskapligt redskap när det handlar om att göra undersökningar i klassrumsmiljö. Att lyckas få tillträde till miljön man vill observera är avgörande menar de (s.308). Vår strävan som forskare var att barnen skulle känna sig trygga med vår närvaro under observationerna och inte känna att vi var där för att iaktta dem eller sätta dem i en situation där de inte kände sig bekväma att uttrycka sig. Vårt syfte var dock inte att lägga oss i det vi skulle observera. Vi ville därmed inte ta initiativ till kontakt med barnen i aktiviteten som observerades men samtidigt inte ställa oss främmande för att svara dem och interagera med dem på deras initiativ. Det vi genom observationerna ville komma åt var pedagogernas samspel med barnen i deras spontana bildskapande. Inför fältstudierna besökte vi den ena förskolan där vi gick igenom hur observationerna skulle gå till, vilket gjordes veckan innan studiens verkliga empiri och under två timmar. Detta för att träna att fokusera aktiviteter som belyste studiens forskningsfrågor så att observationerna skulle ge autentisk information. Vi ansåg det tillräckligt att besöka en förskola för att skaffa oss denna gemensamma uppfattning. Esaiasson m.fl. anser att observationer bör avslutas då

man anser att ingen ny information finns att hämta (s.314). Detta är något vi inte kunnat förhålla oss till då tiden varit knapp, vi satte istället upp ett tidschema att hålla oss till.

6.4 INTERVJUGUIDE OCH OBSERVATIONSSCHEMA

En intervjuguide (bil. 1) utformades. Den strukturerades utifrån fyra teman som valts med syfte att besvara studiens problemformulering. Esaiasson m.fl. nämner hur viktigt det är att samtalet flyter på och att frågorna fångar svarspersonens intresse så att denne ger så utförliga svar som möjligt. Vidare skriver de att frågorna också skall vara lättförståeliga för svarspersonen och vara skrivna i en beskrivande form (s.264). Detta försökte vi ta hänsyn till genom språklig utformning samt ordningsföljd.

I enlighet med författarnas råd startade vi med inledande frågor, som syftade till att få igång samtalet samt bilda en god kontakt. Därefter säger Esaiasson m.fl. att de tematiska frågorna mer inriktade på huvudämnet kan börja. Våra inledande frågor berörde verksamheten i stort och följdes av konkreta frågor inriktade på bildskapande situationer. Det avslutande temat fokuserade på pedagogens roll. Som komplement till de tematiska frågorna lyfter Esaiasson m.fl. upp följdfrågor, vilka användas för att få så utförliga svar som möjligt. Några uppföljande frågor skrev vi ned i intervjuguiden medan andra formulerades under intervjugång. Sist av allt valde vi att ha en avslutande öppen fråga som gav respondenten möjlighet att lägga till eller utveckla något relevant till de övriga frågorna, något Esaiasson m.fl. påstår skapar möjlighet för respondenten att stärka sina tankar (s.265). Intervjuguiden prövades innan fältstudierna gjordes med två förskollärare i vår närhet, detta för att testa frågornas tydlighet och utformning.

För att tiden på förskolorna skulle bli så effektiv som möjligt, gjorde vi ett observationsschema (bil. 2) som vi använde när vi observerade. Schemat syftade till att hålla fokus på det som observerades och fungerade som ett hjälpmedel för att se till att vi därefter hade lämpligt material att arbeta vidare med. Esaiasson m.fl. påpekar att anteckningar som görs bör vara så detaljerade som möjligt för att material till analysen skall bli så korrekt som möjligt (s. 313). För att göra detta möjligt delades observationsschemat in i fem rubriker. För att hålla isär det som hände och våra egna tolkningar var två av rubrikerna ”övrigt” och ”egna kommentarer”. Detta fann vi även stöd i hos Esaiasson m.fl. som uttrycker att man skall dela upp beskrivande och tolkande noteringar (s.312).

6.5 RELIABILITET, VALIDITET OCH GENERALISERBARHET

Esaiassons m.fl. råder att vid intervjuer spela in samtalen. Inspelning ger intervjuerna högre reliabilitet eftersom det ska vara möjligt att lyssna på svaren åtskilliga gånger (s. 268). Detta valde vi att ta hänsyn till. Inspelningen underlättade även transkriberingen och vidare analys av materialet. Den gav oss även möjlighet att använda direktcitat i resultatredovisningen och diskussionen. Under ett intervjutillfälle fungerade inte tekniken vilket ledde till att respondentens svar endast blev antecknade. Detta gör att reliabiliteten för dessa svar inte är lika hög som de andra. Det ledde även till att direktcitat från denna intervju inte blev möjliga att använda. Det faktum att respondenten och forskaren under intervjuerna kan misstolka frågorna och svaren gör att reliabiliteten minskar. För att öka intervjuernas reliabilitet valde vi därför att låta respondenterna godkänna de transkriberade intervjuerna och därmed ge dem chansen att dementera eller lägga till något i svaren. Observationerna syftade även till att ge studien högre reliabilitet då pedagogernas förhållningssätt kunde studeras i relation till intervjuerna vilket gav oss ytterligare ett mätinstrument.

Något vi frågade oss innan fältstudierna var hur tillförlitliga våra resultat skulle komma att bli om pedagogerna kände till studiens problemformulering i förväg. Vi valde därför att endast

berätta de mest övergripande delarna för personalen för att inte påverka deras agerande. Staffan Stukat (2010) skriver att man kan kontrollera sina resultat genom att göra om undersökningen och se om resultaten blir likvärdiga (s.126). Denna typ av kontroll är något vi inte kunnat ta hänsyn till på grund av begränsad tid.

Att förbereda en intervjuguide samt ett observationsschema som speglar studiens syfte ger studien en acceptabel hög validitet. Att vi tillsammans analyserat intervjuerna och observationerna för att skapa en gemensam bild av pedagogernas tankar hävdar vi minimerar risken för feltolkningar. Frågorna i intervjuguiden gav möjlighet till struktur som annars inte hade funnits, vilket resulterat i en likvärdighet mellan intervjuerna. Direkt ställda uppföljningsfrågor under intervjutillfällena kunde utesluta missförstånd vilket ökar trovärdigheten. Validiteten på observationerna anser vi lägre än intervjuerna då pedagogernas förhållningssätt kan ha påverkats av vår närvaro. Något som Esaiasson m.fl. (2012) tar upp är att man alltid har någon förutfattad mening om det man gör eller undersöker, men författarna tar även upp, att man i empirin som forskare ska frigöra sig från dessa förutfattade förväntningar (s. 259). Eftersom vi ännu inte är tränade forskare kan detta ha lett till att vi såg sådant vi egentligen undermedvetet och medvetet ville se, något vi varit väl medvetna om under hela vårt arbete. Vi har strävat efter att vara så objektiva som möjligt.

Vi har i vår studie försökt att ta hänsyn till ovanstående möjliga brister för att göra resultatet så tillförlitligt som möjligt. Något vi inte kan bortse från är att vi endast besökte två förskolor och intervjuade sex pedagoger vilket innebär att det endast är dessa sex personer utöver observationerna som ligger till grund för studiens resultat. Å andra sidan är det inte personer forskaren i en kvalitativ studie räknar. I den händelse ett numerärt underlag efterfrågas för att förklara en studies evidens och generaliserbarhet, är det antalet uppfattningar från intervjuerna och antalet observerade situationer i observationerna som ska räknas och användas.

Vad gäller generaliserbarhet i denna studie skildrar respondenterna visserligen en variation men svarar inte för alla pedagogers syn och deras synsätt är inte de enda som finns. För att erhålla ett generaliserbart resultat för stora grupper i kvalitativa studier behöver den kvalitativa forskaren förena sig med andra kvalitativa forskares studier.

6.6 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

De fyra huvudkrav Vetenskapsrådet (Internet, 2014 05 23) nämner i sin publikation om det grundläggande individskyddskravet är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Vi har i undersökningen har vi tagit hänsyn till de grundliga etiska överväganden vetenskapsrådet anger.

Informationskravet innebär att de personer som deltar i studien informeras om studiens syfte samt att deltagande är frivilligt. I vår första kontakt med förskolorna förklarade vi kort vårt syfte med studien och hur vi tänkte gå tillväga. För att ge personalen en inblick i det vi skulle efterfråga och undersöka informerade vi om studiens omfattning och syfte. Vi gjorde här ett etiskt övervägande när det gällde hur mycket information de skulle få ta del av och bestämde att enbart avslöja huvudsyftet utan att ge detaljerad information om problemformuleringen. Detta för att få så sanningsenliga svar som möjligt.

Samtyckeskravet berör deltagarnas rätt att bestämma om de vill delta i studien eller inte. Då barn finns med i studien bör hänsyn till dem tas genom att fråga vårdnadshavare om tillstånd kring dess medverkan. Innan fältstudierna genomfördes hade pedagogerna på förskolan informerats om att observationer och intervjuer skulle genomföras. Vi påpekade noga att intervjuerna var helt frivilliga och några respondenter valdes därmed inte ut i förväg. Då

interaktion mellan barn och pedagog skulle vara i fokus under observationerna lämnades en ansökan (se bil. 4) om vårdnadshavarens godkännande. Om godkännande inte gavs uteslöts dessa barn ur det insamlade materialet. I ansökan framkom tydligt att medverkan var frivillig och att de kunde kontakta oss för frågor eller om de i efterhand valt att inte längre medverka. Om respondenter eller barn inte längre ville medverka utlovades att inga påtryckningar skulle förekomma från vår sida. Barnen tillfrågades inte direkt om de önskade medverka. Dock valde vi att lämna situationen om de uttryckte osäkerhet eller var avvaktande mot oss.

Enligt konfidentialitetskravet bör hänsyn tas till deltagarnas anonymitet. Utifrån detta informerades samtliga deltagare om att alla inblandade samt förskolorna skulle behandlas konfidentiellt. Detta innebar att alla deltagare och förskolor i vår studie gavs full anonymitet och att namn på deltagarna och förskolorna var fiktiva. Respondenterna fick ta del av de intervjuer de deltagit i och godkänna våra transkriberingar innan publicering samt tillgång till den fullständiga studien.

Nyttjandekravet står för att det empiriska material som samlats in endast kommer att användas för forskningsändamål. Detta informerades både personal och vårdnadshavare om innan de godkände sitt deltagande.

6.7 ANALYS

Den insamlade datan transkriberades i så nära anslutning till observationerna och intervjuerna som möjligt. Transkriberingarna gjordes därför dagligen och var för sig. Intervjuerna skrevs ned så ordagrant som möjligt utifrån de ljudinspelningar som gjorts. Undantag fick göras vid intervjun med Clara då utrustningen inte fungerade, intervjun fick istället transkriberas utifrån de anteckningar som gjordes. Svaren skrevs ned utifrån respektive fråga i intervjuguiden för att så enkelt som möjligt kunna analyseras vidare. Observationerna transkriberades in i en tabell strukturerad i fyra stolpar; "Vem?", "Vad?", "Hur?" och "Övrigt?" (bil. 3). Allt insamlat material analyserade vi sedan tillsammans för att få olika perspektiv på det som skett och sagts. Det vi ansåg lämpligt och gav möjlighet till ett brett förhållningssätt i relation till studiens forskningsfrågor valdes sedan ut för att redogöras i resultatredovisningen. Urvalet syftade till att hjälpa oss besvara och problematisera vår problemformulering. Vi valde att under analysarbetet benämna de intervjuade pedagogerna som respondenter i samband med deras svar och resonemang för att i de observationer de deltagit benämna dem som pedagoger.

7. RESULTATREDOVISNING

I denna del av studien presenteras variation och mönster i respondenternas svar att presenteras. Svaren redovisas tillsammans med resultaten från de observationer vi gjort. Resultaten från intervjuerna och observationerna integreras för att tydliggöra hur respondenternas uppfattningar omsätts i praktiskt handlande. Resultatdelen inleds med en kort presentation av de förskolor vi besökt och pedagogerna vi intervjuat. Vi har strukturerat resultatdelen utifrån följande teman: ”Stöttning i det spontana bildskapandet”, ”Pedagogernas syn på mallar och förebilder” och ”Stöttning av missnöjda barn”. Uppdelningen är gjord utifrån vår problemformulering, rubrikerna kommer vara övergripande även i diskussionsdelen där resultatet kommer analyseras vidare.

7.1 FÖRSKOLEAVDELNINGARNA OCH PERSONALEN

De besökta avdelningarna kommer i resultat och diskussionsdelen att kallas ”Blomman” och ”Gläntan”. Båda förskolorna har åldersblandade barngrupper med barn i åldrarna 1-5 år.

Blomman består av två avdelningar som samarbetar och fungerar som en gemensam enhet. Personalen och barnen kan röra sig fritt mellan båda avdelningarna. Ett av rummen på den ena sidan är möblerat som målrum där material finns tillgängligt för barnen i låg nivå så de kan använda det fritt. På Blomman arbetar totalt sex pedagoger, två barnskötare och fyra förskollärare. De tre intervjupersonerna från Blomman är alla förskollärare och arbetar dagligen i barngruppen. De kommer fortsättningsvis att kallas Evy, Harriet och Martina. Evy är den som av dessa tre varit verksam längst och varit utbildad förskollärare sedan 1976. Både Harriet och Martina har tagit examen åren 2012 respektive 2013 då de studerat vidare från barnskötare till förskollärare.

Gläntan är en av avdelningarna på en större förskola med totalt fyra avdelningar. Gläntan är i uppstarten till att bli mer inspirerade av ”Reggio Emilia” och är därmed i ett förändringsarbete. I och med detta har det skapande materialet blivit mer tillgängligt för barnen och står i låg höjd i det rummet på avdelningen som utgör centrum. På Gläntan arbetar två barnskötare och en förskollärare, de har alla blivit intervjuade då det är de som är verksamma i det dagliga arbetet med barnen. Personalen på Gläntan kommer fortsättningsvis att kallas för Inger, Clara och Anne. Inger och Anne är båda barnskötare, Inger har varit verksam i cirka 40 år och Anne i 20 år. Clara har arbetat inom förskolan i tio år, varav fyra av dem som förskollärare, dessförinnan arbetade hon som barnskötare.

En skillnad vi märkte av då vi kom ut på avdelningarna för observation och intervju var att två av respondenterna på Gläntan hade förhållandevis olika syn på vad spontant bildskapande innebar. De tre respondenterna på Blomman samt Clara på Gläntan var inne på samma spår där barns bildskapande som sker på deras eget initiativ är det som är det spontana. Den syn på spontant bildskapande som Anne och Inger gav uttryck för var att barns spontana bildskapande kunde innebära att pedagogerna gav dem en idé och ett material och att barnen utifrån detta gavs möjlighet att skapa fritt. Detta tar sig uttryck i att Anne på frågan om hur hon ser på sin roll i det spontana bildskapandet svarar att pedagogerna kan ha valt ett material som barnen får lov att prova. Hon påpekar att det spontana då ligger i det barnen väljer att skapa, att de där har en frihet. Vidare nämner hon även att de yngre barnen till exempel kan få välja vilken krita eller penna de gillar bäst och använda den, men att man presenterar ett urval för dem. Liknande tankar framkommer hos Inger då hon som ett exempel på en spontan aktivitet tar upp ett tillfälle där barnen skulle bygga kojor av pinnar och naturmaterial. Materialet dukades upp för barnen där de fick välja fritt men det fanns en tanke i vad det skulle bli, det spontana och friheten blir då hur barnen väljer att använda materialet.

Variationen i uppfattningar har gjort att vi senare i resultatdelen även kommer använda oss av en observation vi ser som mer planerad och styrd än spontan. På grund av att den medverkande pedagogen ändå haft uppfattningen av att den till viss del är spontan.

7.2 STÖTTNING I DET SPONTANA BILDSKAPANDET

Respondenterna hade en samstämmig syn på barns spontana bildskapande när det gällde hur ofta detta förekommer. De uppger att de tycker barnen tar relativt stort initiativ till spontant bildskapande i verksamheterna. Aktiviteterna barn ägnar sig åt som respondenterna nämner är att de ritar och målar med olika typer av pennor och färger, konstruerar med olika material samt pärlar pärlplattor. Detta stämmer överens med de observationer vi gjort under fältstudierna. Något respondenterna inte tar upp men som vi observerat vid flera tillfällen är att barnen utöver detta även ägnar sig åt att färglägga stenciler samt använda plastmallar för att göra mönster och bilder.

På frågan vad respondenterna tror bildskapande kan ge barnen svarar de bland annat att aktiviteterna kan ge barnen möjlighet till samspel där barn lär av varandra. Färglära och självförtroende är också något som respondenterna lägger vikt vid under intervjuerna. Utöver detta vill vi lyfta fyra olika möjligheter de uppger att bildskapande kan ge. Harriet och Inger lägger vikt vid möjligheten att finna lösningar på problem som uppstår då barnen vill konstruera, där Harriet förklarar vidare; "... kreativiteten, det är den som behövs i problemlösning". Den andra möjligheten vi vill lyfta är att Martina och Evy uppmärksammar barns kreativitet och fantasi i samband med bildskapande. Martina uttrycker det genom att säga: "Fantasi och kreativitet är en jätteviktig bit". Tredje möjligheten är Martina ensam om att beröra, att bildskapande kan ses som kommunikation. Hon säger att "Bildskapande har stor betydelse/.../ger möjlighet att uttrycka sig genom andra uttrycksformer". Slutligen gör Clara tydligt, att skapande bör ske utifrån barnens egna förutsättningar och aktiviteterna gör det möjligt att ta hänsyn till barnens individuella läroprocesser.

I intervjuerna vi utfört uppmärksammar samtliga respondenter att barn behöver stöttning i sina spontana bildskapande aktiviteter. Deras svar ger uttryck för två varianter på hur stöttningen kan se ut där Martina och Anne ger en bild av sin roll som närvarande men avvaktande. Martina förklarar detta genom att beskriva sin uppgift som att "... se till att det finns material och utrymme och min närvaro om de så önskar, om de har frågor eller vill ha hjälp". Vidare förklarar hon att hon vill "... vara närvarande men inte lägga mig i, att de får bjuda in mig". Liksom Martina menar Anne att pedagogen kan stötta och pusha men inte bör styra för mycket. Den andra varianten ger Clara, Inger och Evy uttryck för, då de ger en bild av en stöttande pedagog som kan inspirera barnen i deras skapande genom att agera med dem. Clara utvecklar tanken då hon anser att man som pedagog kan vägleda barnen och att det är viktigt att ge dem erfarenheter i bildskapandet likväl som i andra aktiviteter. Hon använder begreppet "den proximala utvecklingszonen" för att utveckla detta och menar att pedagogen måste finnas tillgänglig och hjälpa barnen. Inger ger uttryck för liknande tankar som Clara. Hon formulerar att man som pedagog kan fungera som en inspiration för barnen, det kan ske genom att pedagogen sätter sig med barnen och skapar på ett nytt sätt vilket kan inspirera dem till att testa att göra likadant. Hon poängterar det faktum att barnen inte har samma erfarenheter som vuxna och att man därmed genom att visa nya sätt kan ge dem möjligheter att utveckla sitt skapande. I förhållande till det Clara och Inger säger, uttrycker Evy att man kan fråga barnen hur de tänkt och eventuellt erbjuda komplement och material som de själva inte hade tänkt på. Hon lägger även vikt vid att som pedagog uppmärksamma det barnen gör. Skillnaden i variationen blir hur pedagogen interagerar med barnen.

Några av de observationer vi gjort visar på den variation i stöttning som respondenterna ovan ger uttryck för.

I målarrummet på Blomman plockar Olle 5 år fram en äggkartong och en sax och sätter sig vid bordet, Hugo 4 år gör likadant. Olle börjar klippa i kartongen, Hugo tittar på Olle och härmar honom.

Olle – ”Sen klipper du av denna”
Hugo tittar på Olle och gör likadant.

Då pojkarna skapat en stund kommer Harriet in i rummet, hon börjar observera dem. Hon pratar lite med de andra barnen i rummet som leker med vatten men sätter sig efter en stund vid bordet där Hugo och Olle skapar.

Harriet – ”Vad skall det här bli för spännande?”
Olle – ”Påskpynt”
Harriet – ”Påskpynt, okej. Skall man använda det till något mer eller skall det bara vara pynt?”
Olle – ”Bara pynt”
Harriet – ”Vad gör du Hugo då?”
Olle- ”Samma som mig”
Harriet – ”Stämmer det Hugo?”
Hugo – ”Ja”

Observationen pågår i cirka 40 minuter, under hela tiden sitter Harriet med och samtalar med barnen. Hugo slutar efter en stund härma Olle och skapar på egen hand och fler barn kommer in i rummet och sätter sig för att skapa. I observationens slut befinner sig sex stycken barn vid bordet. Situationen bryts då det är dags för barnen att gå ut.

Harriet samtalar både om det barnen skapar men även kring annat som händer i verksamheten och även i barnens vardag. Då barnen behöver hjälp med något eller hamnar i konflikt finns hon där och hjälper och stöttar. Harriets förhållningssätt är ett exempel på de tankar Clara, Inger och Evy redogör för, där pedagogen kan komma med idéer och genom sin närvaro hjälpa barnen vidare.

En annan observation visar mer på det förhållningssätt Martina och Anne pratar om, där pedagogen intar en mer avvaktande roll.

Emelie 2.5 år sitter vid ett stort bord på Blomman och pärlar, hon sätter pärlor sporadiskt på en stor kvadratisk pärlplatta med stora mellanrum mellan varje pärla. Med vid bordet sitter Harriet och en annan pedagog på Blomman vi kan kalla Alice. Emelie sträcker sig efter palletten med pärlor i, hon lyfter den ostadigt från bordet för att flytta den närmare.

Harriet – ”Nej, låt den stå där!”
Emelie sätter ner pärlorna igen. Efter en kort stund visar hon genom att gå ner från stolen att hon inte vill pärla mer.
Alice – ”Skall du inte pärla mer?”
Emelie – ”Du kan göra”
Alice – ”Då blir det ju inte din pärlplatta”
Alice hjälper Emelie att plocka undan pärlorna och Emelie går för att göra något annat.

Observationen pågick under några minuter, Emelie har själv valt att sätta sig och pärla då materialet stått framme på bordet. Det visar att hon har ett intresse för aktiviteten. Emelie bjuder in Alice att pärla med henne vilket Alice uttrycker att hon inte vill då det i så fall inte blir Emelies pärlplatta. Emelie slutar pärla kort efter detta.

En annan faktor respondenterna lägger vikt vid och anser hör till deras roll i barns spontana bildskapande, är att göra materialet tillgängligt samt utforma miljön så att den inbjuder barn till att skapa. På både Gläntan och Blomman finns materialet tillgängligt för barnen, vilket respondenterna hävdar har påverkat hur mycket initiativ barnen tar. Martina säger att utformningen av miljön är avgörande för om barnen väljer att skapa eller inte. Något respondenterna även nämner i samband med material och miljö är att låta barnen prova och använda olika material och tekniker. De lägger här vikten vid att som pedagog vara tillåtande, vilket Harriet betonar genom att säga, att barnen måste få tillåtelse att prova då de frågar efter det material som trots allt inte kan stå framme. Hon menar, att det krävs en liknande barnsyn hos pedagogerna i arbetslaget där det är tillåtet för barnen att prova, inte bara av en pedagog utan av alla. Om barnen inte får tillgång till det de önskar anser hon, att de kan hämmas i sitt sätt att uttrycka sig.

7.3 PEDAGOGERNAS SYN PÅ MALLAR OCH FÖREBILDER

Mallar är något respondenterna berörde i sina svar trots att vi inte direkt frågat dem om detta. Mallar kom upp då vi frågade dem om det händer att barn ber pedagogerna att rita till eller för dem och hur de i så fall förhåller sig till detta. Respondenterna uttrycker en viss ambivalens inför mallar och målarboksbilder som används då barnen färglägger. Detta tar uttryck i intervjuerna där exempelvis Evy framför, ”Jag är inte själv så förtjust i målarböcker”. Vidare lyfter hon dock att de kan fylla en viss funktion då barn ritar innanför linjerna då det krävs en viss teknik. Hon anser, att stencilar är acceptabelt i viss mängd men att de inte får ta över från det andra skapandet och hon ger uttryck för en rädsla att barnen skall tycka att de färdiga bilderna är finare än sina egna. Martina formulerar sin syn på mallar genom att säga, att det är i situationer då det finns en färdig mall att utgå från som barn uttrycker missnöje, att det bara finns ett rätt sätt och att det andra är fel. Överlag ger respondenterna en bild av mallar som något negativt och vill hellre uppmuntra ett fritt skapande. Claras tankar om mallar skiljer sig däremot från de övriga respondenternas. Hon uppger först i intervjun att hon försöker uppmuntra skapande som inte utgår från mallar men ändrar sig sedan. Hon frågar sig istället varför det skulle vara fel att använda mallar och ändrar uppfattning till att de kan ge barnen en chans att lyckas, känna självförtroende och vara en bra hjälp på vägen. I en observation visar Clara på de tankar hon ger uttryck för i intervjun.

Då Clara kommer tillbaka till Gläntan efter intervjun ser hon att Saga och Isabelle 5 år sitter vid ett bord och målar. Barnen vill rita med tuschpennor och Clara hämtar dessa, hon sätter sig sedan och ritar med barnen. Isabelle har ritat ett äpple och klipper ut det, hon säger till Clara att hon borde klippa ut sina figurer med. Clara har ritat ett hjärta som Isabelle får klippa ut.

Clara – ”Var sitter hjärtat?”

Isabelle – ”Här!”

Barnen ritar även päron och äpplen, då de klippt ut även dem låtsas de äta dem. Isabelle och Saga uttrycker att de vill göra nya frukter och tycker att Clara skall göra dem.

Clara – ”Ni kan använda dem ni gjort som mallar”

Clara ger även förslag att de kan måla av ett äpple och en glass som sitter på väggen. Med hjälp av mallarna målar barnen fler frukter.

Clara både skapar med barnen och samtalar med dem. Hon ger dem även tips på hur de kan gå vidare och använda sig av det de redan skapat som mallar men också att andra bilder och figurer kan få fungera som mallar. Då observationen sker omedelbart efter avslutad intervju ser vi en direkt koppling till det Clara säger och det hon gör.

Harriet berättar i början av intervjun att barnen på Blomman för tillfället intresserar sig mycket för pärlplattor. I pärlandet började barnen enligt Harriet följa färdiga mönster och mallar som de tejpade på baksidan av pärlplattorna. De följde i detta skede exakt mönster och färgkombinationen som fanns i mallen. I nästa skede började barnen bortse från färgerna och byta ut dem, likaså började de finna nya mönster och ändra på de redan befintliga. Skapandet har enligt Harriet under den månad det pågått utvecklats och hon säger att det "... hänt mycket, de utmanar sig själva att göra större och svårare". En aspekt hon även ger uttryck för är att hon ser att många barn har börjat visa intresse för att pärla pärlplattor, något hon tror beror på att de inspireras av varandra. Harriet uttrycker att hon gärna vill se en utveckling där barnen även kan skissa egna motiv de kan pärla.

I en observation blir det tydligt att även andra mallar kan användas på liknande sätt.

Ester 5 år har satt sig i målrummet på Blomman. I rummet pågår många olika aktiviteter. Ester sätter sig vid bordet med en plastmall som består av olika former såsom hjärta, gitarr och stjärna med en volangliknande ram runt om och en penna. Syftet med mallen är att rita i skårorna på ett papper så att figuren blir likadan. Harriet som sitter och pysslar med ett annat barn frågar Ester vad hon har för idé med mallen. Ester mumlar ett ohörbart svar och börjar måla med pennan i figurerna. Första figuren hon målar blir en kopia av den mall hon utgår ifrån och hon förflyttar inte mallen under tiden hon målar. Då hon börjar måla en figur till, bortser hon från de begränsningar mallen ger och använder den mer fritt. Hon målar en av formerna i mallen, lyfter på mallen, flyttar den och gör ett val vart hon vill placera nästa form. Då hon är färdig med de former hon vill ha använder hon mallens kanter som linjal för att forma en annan ram än den förutbestämda runt dem. (Se figur 1)

Figur 1



Ester varierar sitt användande av mallen. Hon hittar nya sätt att vrida, vända och flytta på den och skapar variation i bilden.

I intervjuerna fick även respondenterna svara på frågan om hur de agerar om barn uttrycker att de vill att de ritar för dem eller på deras teckningar. Alla respondenter uttrycker en stark övilja att rita på barnens teckningar genom att på olika sätt poängtera att de inte vill rita på dem. Harriet uttrycker exempelvis "Jag vill absolut inte rita på barnens teckningar" och Martina säger "Jag ritar aldrig på barnens teckningar". På frågan om de kan tänka sig att göra förebilder som barnen kan rita av uttrycker de att de i så fall kan rita på ett papper bredvid och att barnen då får härma på sitt eget papper. De formulerar dock att de helst av allt vill att

barnen försöker själva, detta ger Evy uttryck för genom att säga ”Jag vill helst att de skall känna att de målar själva”. Respondenterna ger uttryck för samma tankar men anger olika anledningar till varför de ställer sig avvaktande till att rita på barns teckningar eller göra förebilder. Evy trycker på det faktum att hon vill att barnen skall känna att de har ritat själva och Martina uttrycker att hon ser det som viktigt att barnen känner att de kan prestera och göra, inte att det är pedagogen som kan rita. Hon säger att hon kan ”... sitta med och guida och stötta/.../lära knep och sätt tänka på”, men inte rita direkt på deras teckningar. Clara är inne på samma tankar som Martina och menar att hon kan erbjuda genvägar som kan ta sig uttryck i att med hjälp av en hjärtformad pärlplatta rita ett hjärta. Inger i sin tur nämner att hon för att stötta barnen sätter sig bredvid och säger att de kan rita tillsammans. Hon ritar ibland på ett papper bredvid och trycker på att det är viktigt att man då lägger sig på en nivå som är lagom för barnet. Anne berättar att hon agerar olika från situation till situation, hon framför att det ibland händer att hon ritar på barnets teckning men att hon helst vill att barnet försöker själv. Avslutningsvis vill vi framhålla ett uttalande Harriet gör om varför barn ber en pedagog göra förebilder, ”de känner att de inte kan eftersom de ber om hjälp”. Hon framför att hon är rädd att påverka barnen negativt, att missnöjet skall bli värre och att de då känner att de inte kan alls. Detta påpekar hon beror på att man som vuxen gör relativt jämna figurer som kan vara svåra för barnen att imitera.

I förhållande till respondenternas motvilja att rita förebilder till barnen som de kan rita av berättar Martina, Clara och Harriet att de då barn uttrycker att de vill ha hjälp att skriva exempelvis sitt namn, skriver det på en lapp bredvid som barnen sedan kan härma. De tar upp detta som exempel på hur de stöttar barn i deras skrivutveckling under frågan på hur de agerar om barn vill att de ritar för dem. Det är oberoende av varandra de uppmärksammar detta beteendet.

7.4 STÖTTNING AV MISSNÖJDA BARN

Något samtliga respondenter uttrycker är att barn i bildskapande aktiviteter skall känna att de lyckas. Att missnöje ändå uppstår hos barnen över det de presterar är något som står relativt klart efter intervjuerna. Den enda som upplever att barn i väldigt liten del uttrycker missnöje över sina prestationer är Evy. Hon drar paralleller till att barn kan uttrycka att de inte kan hålla pennan eller saxen, men tycker sällan att hon hör barn uttrycka missnöje över sina teckningar eller konstruktioner, utan konstaterar att de ofta är stolta och nöjda. Trots variationen mellan Evys och de övriga respondenternas uppfattning, om barn är missnöjda eller inte, framkommer en enad bild av att förskolan skall motverka barns missnöje. Det framkommer i intervjuerna att det är viktigt att inte förmedla ”rätt och fel” i de bildskapande aktiviteterna. Respondenterna lägger vikt vid att barnen skall känna att de kan och att ingen är bättre än någon annan. Clara uttrycker det genom att säga att hon i barns bildskapande vill sträva efter att ta bort ”rätt och fel”, att det inte skall finnas ett rätt sätt att göra och att materialet som erbjuds skall inbjuda till variation. Tanken delas av Martina som vill förmedla till barnen att bilder och konstruktioner kan se ut på många olika sätt. Då barnen uttrycker missnöje försöker hon samtala med dem och framhäva att det inte behöver se ut på ett visst sätt och att man utvecklas genom att träna. Hon nämner att det inte alltid hjälper men att det är så hon försöker stötta. Evy är väldigt tydlig med vad hon vill förmedla med bildskapande aktiviteter, hon poängterar gång på gång att det är viktigt att presentera material och tekniker där barnen får ”... känna att de lyckas/.../ingen är duktigare än någon annan...” och där ”... barnen är nöjda med sin prestation”. Inger uttrycker ungefär samma tankar som Evy då hon menar att pedagogerna måste presentera material som gör att barn vågar och som är lätt och roligt att använda.

I korta sekvenser i flera observationer ser vi exempel på det respondenterna uttrycker i intervjuerna, att förmedla till barnen att det inte finns ”rätt och fel”. Nedan kommer ett kort exempel på detta beteende, det sker i den tidigare nämnda situationen där Harriet sitter med under en lång period då barnen spontant skapar påskpyssel.

Harriet sitter och samtalar med barnen i målrummet på Blomman, barnen klipper, målar och klistrar bokstäver på sina äggkartonger. Då utbrister plötsligt Olle.

Olle – ”Hugo härmar inte mig längre! Han gör helt fel! Han har klippt båda dem!”

Hugo – ”Jag vill göra så”

Harriet – ”Finns det ett rätt och fel sätt att göra detta på?”

Olle – ”Ja!”

Mia 5 år frågar samtidigt Olle om något annat som gör att han kommer av sig i missnöjet om att Hugo inte längre härmar honom.

Harriet försöker i situationen avleda Olles missnöje och hans tankar om att det finns rätt och fel.

I förhållande till att respondenterna inte vill förmedla till barnen att det finns rätt eller fel sätt att skapa, uttrycker både Harriet och Inger att de ser brister i sin egen förmåga att skapa bilder. Harriet uttrycker exempelvis ”Jag är inte alls konstnärlig på något sätt”. Inger tycker att man då man ritar med barn kan sänka sin egen prestation för att lägga sig på deras nivå, hon säger i detta sammanhang ”nu är inte jag jätteduktig på att rita ...” och att hon därmed inte behöver sänka sig så mycket.

Under intervjuerna framgår att respondenterna uppfattar att missnöje uppstår både i spontana och vuxenstyrda aktiviteter. Harriet och Martina berättar att barnen ger uttryck för missnöje då de ritar spontant, ofta då i samband med att de ritar av varandras teckningar. Medan Anne hävdar att det mest är i de styrda aktiviteterna som barn uttrycker missnöje. Hon upplever att barn som har svårt att komma igång ofta uttrycker frustration och ilska över att de inte tror på sig själva. Anne upplever att de ger uttryck för prestationsångest i dessa sammanhang. Hon nämner även i samband med detta att barns missnöje måste tas på allvar och ta reda på varför de känner på detta vis. En observation visar på hur Anne bemöter Samuel som är missnöjd.

Fem barn på Gläntan skall göra placeringskort inför påsklunchen senare i veckan, aktiviteten pågår i cirka 30 minuter. Anne inleder med att visa ett färdigt placeringskort men tillägger att barnen får skapa fritt. Med i aktiviteten är Samuel och Saga 5 år.

Anne – ”Det är ni som bestämmer men innan ni klipper tänk på hur det skall se ut”

Samuel börjar klippa i sitt gula papper.

Samuel – ”Mitt är inte fint!”

Anne – ”Men är du klar då?”

Samuel – ”Det kan inte stå!”

Anne – ”Fundera hur du skall kunna göra för att det ska kunna stå”

Samuel – ”Jag vill ha ett nytt, det är inte fint!”

Saga – ”Det är visst fint”

Anne – ”Innan du får ett nytt får du tänka ut innan hur det ska se ut, så slipper vi slösa på papper”

Barnen är fokuserade på det de gör och arbetar vidare med sina kort. Samuel upptäcker att ett annat barn gör ett kort efter en mall och vill göra ett likadant. Han har sett när Anne visar det andra barnet hur man gör. Anne vänder sig till Samuel.

Anne – ”Nu får du fundera hur man gjorde”
Samuel prövar att vika kortet.
Samuel – ”Det blev fel!”
Anne visar hur man viker.
Saga – ”Jag är klar”
Anne – ”Vad tjuvigt, har du plats att skriva ditt namn?”
Saga – ”Ja, här under”
Anne – ”Men hur skall man se namnet när kortet ligger ner då?”
Saga – ”Jag vill ha det så”
Anne – ”Ok, kan du göra ett kännetecken på det?”
Saga – ”Ok”
Samuel klipper sitt kort efter mallen.
Samuel – ”Nu går det inte längre”
Anne visar och ritat där Samuel skall klippa. Samuel klipper en stund och utbrister sedan.
Samuel – ”Kolla min kyckling!”
Anne – ”Se, jag visste att du kunde!”
Samuel skall limma fast en fjäder som svans men blir inte nöjd.
Samuel – ”Min är inte fin längre!”
Anne – ”Man kan inte göra en ny hela tiden, hämta tejp så tejpar vi fast den”

Anne och barnen börjar efter en stund städa, hon säger sedan till barnen att pysselsakerna står i det stora rummet om de vill fortsätta sedan.

Då Anne beskriver situationen som delvis spontan, då hon säger att barnen får göra placeringskortet fritt har vi valt att ha med den. Observationen visar på hur Samuels missnöje bemöts av Anne. Observationen visar även hur Anne möter Saga då hon är färdig med sitt kort.

En annan vinkel på barns missnöje visar observationen med Emil och skattkartan.

Emil 5 år uttrycker efter läsvidan på Gläntan att han skall rita en skattkarta, han sätter sig vid samma bord som Anna, som observerar. Emil gör en början och ett slut samt ett streck som svänger åt olika håll.

Emil – ”Oj, det blev fel”
Emil vänder på pappret och gör om.
Emil – ”Nu blev den rätt!”
Saga 5 år kommer in och tittar på Emils skattkarta.
Saga – ”Vad fint!”
Emil – ”Vill du se den slarviga som jag försökte göra jättestarkt?”
Saga – ”Ja!”
Emil – ”Nu har jag två stycken!”

Saga och Emil börjar leka med skattkartan och går på skattjakt.

Observationen pågår i cirka tre minuter. Emil uttrycker att han är missnöjd med sin första skattkarta, han gör det utan att verka besvärad. Han vänder sedan på pappret och gör en ny.

Utöver det som redan tagits upp kring barns missnöje lyfter Martina att processen är viktig att ha i fokus då barn skapar bilder. Med detta vill hon poängtera att resultatet inte är det som skall framhävas och att detta är något hon vill förmedla till barnen. Hon vill ”vara tydlig och visa att processen är viktig”, det viktiga är inte vad det blir utan hur man tar sig dit. Hon nämner att man exempelvis genom att rita förebilder för barnen går emot detta tänk eftersom barnet då strävar mot ett resultat. Liknande tankar ger Anne uttryck för då hon säger att vägen fram är viktig, hur man gör eller har gjort något.

7.5 STUDIENS SLUTSATSER

Vi hade inledningsvis en uppfattning om hur barn stöttades i sitt spontana bildskapande som grundats i våra erfarenheter i förskolan, där vi fått uppfattningen att barn då de efterfrågade hjälp eller uttryckte missnöje över sin prestation ofta möttes med korta kommentarer istället för stöttning och hjälp. Med utgångspunkt i detta ville vi undersöka företeelsen vidare. I den forskning och litteratur som vi tog del av framkom två vanligt förekommande sätt på vilket pedagogerna såg sin roll i stöttningen, en avvaktande pedagog rädd för att genom interaktion hämma barnet i sitt bildskapande i motsats till en syn på stöttning som nödvändig för barns fortsatta utveckling. Utifrån denna varierande uppfattning ville vi söka svar på frågorna: *Vilka uppfattningar ger pedagogerna uttryck för om sin roll i barns spontana bildskapande?* och *vilken stöttning får barnen i det sponta bildskapandet?*

Uppfattningarna pedagogerna ger uttryck för kring sin roll, besvaras genom resultatet av vår empiriska insamling och styrker de två variationer vi inledningsvis tyckte oss se. Det respondenterna i intervjuerna bland annat lyfte var att barn behöver stöttning då de skapar bilder spontant och att detta kan ske genom att sitta med barnen, ge dem idéer och på så sätt hjälpa dem vidare. Trots att de uppgav dessa tankar tolkar vi intervjuerna och observationerna som att respondenterna uttrycker en osäkerhet kring när de faktiskt skall interagera med barnen. En rädsla för att störa dem och därmed istället hämma barnen verkar vara starkare hos respondenterna än det de inledningsvis säger där de ger förslag på hur de kan stötta. Detta hävdar vi även styrks av den uppfattning de lägger fram kring miljöns utformning och vilket material som finns tillgängligt, som en viktig del av sin roll. Att utforma miljön och tillhandahålla material styrker enligt oss den mer passiva synen på rollen där materialet istället för interaktionen med barnen blir det väsentliga. I synen på mallar och förebilder synliggörs även denna uppfattning då de har svårt att se fördelarna med denna typ av material och ger uttryck för en rädsla att dessa kan hämma barnen i deras uttryck. Rädslan ser vi även ta form då barn uttrycker missnöje och att pedagogerna genom olika strategier försöker undvika detta. En slutsats vi drar utifrån vår studie och med stöd i Änggård (2006) forskning, är att detta kan bero på att Read och det fria skapandets pedagogik haft stor inverkan på den svenska förskolan och att detta lever kvar (s.160). I kombination med de kvarlevor Read efterlämnat ser vi starkt hur den sociokulturella teorin påverkar pedagogernas tankar och idéer där processen, samspelet och stöttningen förs fram som viktiga delar i barns bildskapande utveckling.

8. DISKUSSION

Under rubriken diskussion kommer resultatet från vår empiri knyts samman med den tidigare forskning och teori som presenterats. Vi kommer diskutera den stöttning barnen får och vilken uppfattning pedagogerna har om sin roll i barns spontana bildskapande. Först i kapitlet diskuteras studiens metod. Kapitlet struktureras sedan utifrån samma rubriker som vi använde i resultatdelen: ”stöttning i det spontana bildskapandet”, ”pedagogers syn på mallar och förebilder” samt ”stöttning av missnöjda barn”, detta för att göra det enkelt för läsaren att följa med i resonemangen. Avslutningsvis presenteras våra viktigaste ”didaktiska slutsatser”. Förslag till fortsatt forskning presenteras också.

8.1 METODDISKUSSION

Utifrån den tidsram vi hade för vår undersökning anser vi att vår empiri utgör en bra grund för vidare diskussion. Vi stötte inte på några större hinder då pedagoger och barn inte tycktes påverkas av vår närvaro utan agerade på ett naturligt sätt. I efterhand skulle det vid analysen av empirin underlättat om vi istället hade gjort observationerna tillsammans. Detta hade gjort att vi inte hade behövt tolka varandras resultat och vi hade fått en bättre överblick i observationerna. Vi anser inte att intervjuerna hade gynnats av detta på samma sätt då de spelades in så att båda kunde höra på dem i efterhand. Den empiri vi fick tillgång till tror vi kan ha påverkats av att insamlingen gjordes under påskveckan. Antalet spontana aktiviteter kan ha varit färre då mycket vuxenstyrda aktiviteter förekom. Vi tror vi hade fått ett större urval under en annan period, men anser att kvaliteten på vårt material inte har påverkats då de observationer som gjordes gav en bred variation. Resultatet av intervjuerna hade även kunnat bli annorlunda om de istället genomförts med de tre andra pedagogerna på Blomman.

8.2 STÖTTNING I DET SPONTANA BILDSKAPANDET

Att respondenterna uppger att barnen på de förskolor vi besökt aktivt väljer att spontant skapa bilder och konstruktioner ser vi som ett argument till varför vår studie är väsentlig. Vi ser det även som ett tecken på det Vygotskij (1995) framhåller, att bilder gör det möjligt för små barn att uttrycka sig och visa vad som intresserar dem (s.51).

Läroplanen för förskolan framhåller betydelsen av barns bildskapande och lägger vikt vid att de skall utveckla sina förmågor att uttrycka sig och finna nya kunskaper inom detta område (Skolverket 98/10, s.10). Det vi ser i våra respondenters förhållningssätt till bildskapande är att de i intervjuerna berättar om sina tankar kring planerade bildaktiviteter och hur de tar hänsyn till läroplanen. Vi skulle vilja att pedagoger i förskolan uttryckte sig på liknande sätt kring de spontana aktiviteterna och sin roll i dem, då vi anser att de spontana uttrycken är lika viktiga som de planerade för barns bildutveckling. Våra respondenter ger uttryck för två skilda uppfattningar om hur barnen på bästa sätt kan stöttas för att utvecklas i sitt spontana bildskapande. De olika sätten de redogör för bekräftar det vi i syftet anade där pedagogerna uttrycker en rädsla att hämma barnen genom att lägga sig i men är ändå överens om att barnen behöver stöttning för att utvecklas. De ger uttryck för något Granberg (2001) poängterar, då hon säger att man som pedagog behöver balansera mellan att vara deltagande och avvaktande. Skapandet anser hon måste komma från barnen själva vilket gör att man ibland behöver iaktta det som sker (s.34-35). Martina uttrycker detta tydligt då hon påpekar att hennes uppgift är att se till att det finns material och utrymme och att hon bör finnas närvarande för att hjälpa och stötta, dock bör denna stöttning enligt henne endast ske på barnets initiativ. Vi ser här likheter med Änggårds (2006) forskning om hur pedagogernas uppfattningar fortfarande påverkas av de tidigare lärandeteorier som en gång legat till grund för förskolans syn på bildskapande. Vi syftar här på hennes tolkningar av Reads tankar om barns bilder som uttryck för deras inre känslövärldar och att man genom att lägga sig i hämmar deras möjlighet att uttrycka sig (s.160). Vi ställer oss i likhet med Änggård frågande till hur rädslan snarare än närvaron

påverkar barnens bildskapande. Kan det vara så att rädslan för att hämma barnen istället är det som hämmar dem ännu mer? Vi finner stöd för detta i den sociokulturella teorin där Löfstedt (2004) lyfter att olika situationer möjliggör för olika sätt att skapa bilder. Hon pekar på bildskapandets situerade funktion genom att hävda att interaktion med andra och situationen man befinner sig i blir avgörande för vilka bilder som kan framställas (s.40). Vi ser därför hellre hur pedagogernas närvaro kan gynna barnen inte bara när de frågar efter hjälp. Detta kräver att man som pedagog inte väntar på inbjudan utan snarare agerar utifrån det Clara och Inger är inne på då de säger att man genom att delta istället kan vägleda och inspirera barnen. Vi ser inget hinder i att som pedagog interagera med barnen och sätta sig med dem när de skapar även om de inte bjudit in till det. I enlighet med utvecklingspedagogiken kan pedagogernas intresse istället leda till att barnen uppmuntras till reflektion och utmaning (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.58). I dessa sammanhang bör man dock som pedagog inte bortse från det barnen gör utan gå barnens väg och följa dem och stötta dem i deras intresse.

Respondenterna ger uttryck för flera möjligheter med bildskapande, vad det kan ge barnen och varför de bör skapa bilder. Deras resonemang kan knytas till den sociokulturella teorin då de drar paralleller till hur viktig fantasin och kreativiteten är för problemlösning som kan uppstå då barn skapar bilder. De reflekterar även kring att barn i samspel lär av varandra. Vi tolkar att de ger uttryck för de olika samband Vygotskij (1995) uppger mellan fantasi och kreativitet och som enligt honom gör det möjligt att utveckla den skapande verksamheten. Erfarenhet är enligt honom nödvändigt för att utveckla fantasin och möjligheten barnen ges att upptäcka blir därmed avgörande (s.20). Detta redogör även Clara och Inger för då de nämner hur viktigt det är för barnen att få erfarenheter i bildskapande för att utvecklas vidare. Inger poängterar att barn inte har samma erfarenheter som vuxna och att det därmed ligger på pedagogernas ansvar att ge dem metoder och material att utforska, vilket ligger helt i linje med Vygotskijs tankar. Vi menar att Ingers tankar poängterar att pedagogers närvaro behövs för att stötta barnen, då en vuxen person har fler verktyg de kan dela med sig av. Det blir även avgörande att pedagogerna utformar miljöer och situationer som kan ge barn erfarenheter de kan utveckla vidare.

Clara berör den proximala utvecklingszonen som är väsentlig inom den sociokulturella teorin, där ett mer kompetent barn eller en vuxen kan fungera som stöd i barnens utveckling (Löfstedt, 2004, s.38). Detta innebär för stöttningen i bildskapandet att man, som vi tidigare nämnt, inte bör vara rädd för att som vuxen interagera med barnen i deras aktiviteter, utan att pedagoger kan hjälpa barnen vidare. Det blir i och med detta viktigt att komma ihåg det Löfstedt tar upp om pedagogens roll, att uppfatta vart barnet befinner sig och vart det vill komma med sitt bildskapande (s.39). Det vill säga hur man bäst skall stötta för att hjälpa barnet att uppnå sin potentiella utvecklingsnivå. Återigen vill vi här uppmärksamma hur man som avvaktande pedagog genom att förlita sig på att barnet skall be om hjälp därmed kan gå miste om den stöttning barnet behöver. Pedagogerna kan inte alltid förlita sig på att barnet söker kontakt då de behöver hjälp. Viktigt att komma ihåg som pedagog är att barn ständigt befinner sig under utveckling och behöver stötta för att komma vidare.

Något som vi tycker oss sakna i respondenternas resonemang kring bildskapande och vad det kan ge barnen, är hur bildskapande kan ses som kommunikation. Av våra respondenter är det endast Martina som berör detta genom att säga att bildskapande ger barnen möjlighet att uttrycka sig genom andra uttrycksformer. Det står tydligt i läroplanen (Skolverket 98/10) att barn skall ges möjlighet att utveckla sin skapande förmåga och använda sig av estetiska uttrycksformer (s.7). Skapande och kommunikation skall vidare ske genom olika uttrycksformer och användas som metod för att barnen skall utvecklas (s.10). I relation till

detta blir Ahlner Malmströms (1991) resonemang betydelsefullt, att bild bör ses som en del av barns totala språkliga förmåga som ger fler barn möjlighet att uttrycka sig (s.9,13). Genom att som pedagog inte vara medveten om bildskapandets kommunikativa förmåga undrar vi om man kan leva upp till det som skrivs i läroplanen. Vad förmedlar pedagogerna till barnen om de inte själva är medvetna om bildens kommunikativa möjligheter?

I observationerna vi gjort på förskolorna har vi sett hur pedagogerna visar båda ett stöttande och avvaktande förhållningssätt. I vissa sammanhang sätter de sig ned med barnen trots att barnen i fråga inte bitt dem om det och i andra fall har de uppmärksammat barnens aktiviteter men valt att inte interagera med dem. Om detta beror på att de inte vill störa barnen i deras skapande eller om de ägnat sig åt andra arbetsuppgifter kan vi inte säkert veta. Vi tolkar situationerna som att de på håll iakttagit barnen men valt att inte interagera med dem. Två av våra observationer visar på hur en delaktig respektive avvaktande pedagog kan agera.

Den observation som gjorts i målrummet på Blomman där Hugo och Olle gör påskpyssel visar på ett delaktigt förhållningssätt, då Harriet sätter sig på eget initiativ tillsammans med dem efter att kort observerat vad de gör. Inledningsvis frågar Harriet Hugo och Olle vad de gör och visar intresse för deras svar. Hon sitter med i situationen i cirka 40 minuter och samtalar och skapar med barnen. Inget barn verkar störas av hennes närvaro under observationen. Det verkar snarare som att fler barn kommer och sätter sig för att skapa runt bordet för att hon deltar. Vi tolkar det som att det är Harriets närvaro som gör att fler barn kommer för att skapa. Detta är i linje med Skoglunds (1990) resonemang där hon framhåller att vuxna genom att skapa med barn kan inspirera dem till att fortsätta och att man därmed inte behöver vara rädd för att hämma barnen genom interaktion (s.20). Vi tolkar även att Harriet påverkar miljön så att den bli harmonisk, tillåtande och trygg för barnen att befinna sig i vilket också bidrar till att de väljer att sitta kvar. Hon finns tillgänglig både om barnen vill ha hjälp med sitt skapande men även om de hamnar i konflikt med varandra. Detta tycker vi styrker våra tidigare resonemang att man genom interaktion kan stötta barnen där de befinner sig.

Den andra observationen vi vill ta upp berör ett mer avvaktande agerande från pedagogen. Harriet och en annan pedagog, Alice sitter vid ett stort bord på Blomman och samtalar med varandra. Vid andra sidan av bordet sitter Emelie och pärlar en pärlplatta. Redan i detta skede ser vi ett annat utgångsläge då förutsättningarna och agerandet från pedagogerna är annorlunda än i situationen med Hugo och Olle. Pedagogerna som sitter med visar inget egentligt intresse för det Emelie gör, till skillnad från observationen med Hugo och Olle där Harriet inledande frågar vad de gör och hur de tänker. Först när Emelie vill flytta paletten med pärlor och de riskerar att åka ut reagerar Harriet, det blir i detta fall med en tillsägelse. Kort efter detta visar Emelie att hon vill sluta pärla, Alice gör ett försök att uppmuntra henne att fortsätta en stund till. Emelie bjuder då, som vi tolkar det, in Alice till aktiviteten genom att säga ”Du kan göra”. Alice avböjer detta genom att svara ”Då blir det ju inte din pärlplatta” och hjälper henne att plocka undan.

Vi anser att dessa två observationer visar hur pedagogens agerande och intresse påverkar barnens möjligheter och vilja att skapa och utvecklas vidare. Båda situationerna sker på barnens initiativ, vilket vi tolkar som att de har ett intresse för det de gör. Hugo och Olle har bestämt sig för att göra påskpyssel tillsammans medan Emelie har valt att sätta sig för att pärla själv. Harriets agerande i målrummet tyder inte på någon rädsla för att störa barnen i deras skapande. Det intresse hon visar känns genuint och hon finns hela tiden tillgänglig för barnens tankar, frågor och idéer. Detta skiljer sig från den situation Emelie befinner sig i där Harriet och Alice inte uppmärksammar det Emelie gör förrän hon försöker flytta paletten med

pärlor. Då Emelie ändå vill bjuda in till aktiviteten avvisas hon vilket som vi tolkar det leder till att hon inte längre vill pärla. Harriet hade kunnat agera på liknande sätt som hon gjorde med Hugo och Olle och därmed anser vi uppmuntrat till fortsatt aktivitet. Vi stödjer detta på det centrala genuina intresse som utvecklingspedagogiken förespråkar hos pedagogerna då de interagerar med barnen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.56-57), som Harriet visar i första situationen. Hade Alice och Harriet i situationen med Emelie tagit hänsyn till detta, samt inom ramen för den proximala utvecklingszonen sett en möjlighet att stötta Emelie att uppnå sin potentiella utvecklingsnivå (Löfstedt, 2004, s.38), hade detta kanske gjort att hon uppmuntrats att fortsätta en stund till.

I intervjuerna framkommer även att respondenterna lägger vikt vid att man som pedagog bör vara tillåtande då barnen frågar efter material. Något som Harriet i samband med detta lyfter fram och som vi även vill poängtera är att de pedagoger som ingår i arbetslaget agerar på samma sätt, att det finns en enhetlig barnsyn där barnen tillåts prova. Om barnen inte får tillgång till det material de vill använda på grund av en pedagog hävdar Harriet att de begränsas i sitt sätt att uttrycka sig, något vi håller med om. Detta är en poäng vi vill lyfta då vi anser det avgörande för barns spontana bildskapande, då de i dessa situationer skapar utifrån det material som finns tillgängligt. Vi finner stöd för våra tankar i Änggårds (2005) studie där hon påpekar att det är barnens, personalens och föräldrarnas föreställningar om vad som bör skapas som bestämmer vad som blir möjligt att skapa och vilket material som finns tillgängligt (s.8). Vi tolkar detta som att materialet pedagogerna väljer att presentera och göra tillgängligt för barnen både begränsar och möjliggör för dem i deras skapande. Variationen i materialet kan enligt utvecklingspedagogiken vara det som möjliggör för vilka olika vägar barnen tillåts prova (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.91). Likaså kan en tillåtande attityd visa vad som är acceptabelt och inte, något respondenterna tar upp. De syftar på att även attityden avgör om barn tillåts att prova olika material och tekniker i de spontana aktiviteterna. Vi instämmer med det respondenterna ger uttryck för och vill påpeka att miljöns utformning i kombination med materialets tillgänglighet samt pedagogernas attityd avgör vad barnen ges möjlighet att skapa. En didaktisk konsekvens av detta blir att pedagogen måste vara medveten om hur attityden och miljön kan påverka barnen och att det ligger på pedagogens ansvar att ta hänsyn till dessa faktorer.

8.3 PEDAGOGERS SYN PÅ MALLAR OCH FÖREBILDER

En intressant aspekt som framkom under intervjuerna var att respondenterna på frågan vad barn skapar spontant inte tog upp mallar och stenciler, medan de senare i intervjun ger uttryck för starka åsikter om dessa hjälpmedel. Åsikterna de uttrycker är till stora delar en negativ inställning till mallar och förebilder. Detta sätt att resonera påminner om den slutsats Änggård (2005) gör i sin forskning, där hon påpekar att mallar i förskolan har låg status. Hon beskriver statusfrågan som ett dilemma där barnens strävan och de vuxnas strävan ser ut på olika vis. Medan pedagogerna uppmuntrar det fria skapandet strävar barnen efter att göra formfulländade bilder. Detta ser hon som ett resultat av Reads påverkan där barnens realistiska verk fått stå åt sidan medan deras modernistiska bilder lyfts fram av pedagogerna. De hjälpmedel barnen vill använda sig av i sin strävan är mallar, stenciler och kopiering, trots att detta inte värderas högt av pedagogerna (s.201-202). Även Karlsson och Lövgren (2001) nämner att barn strävar efter ett fint resultat (s.17), avgörande blir då vad barnen anser är fint, inte pedagogerna. Om det som vi tidigare nämnt är den tillåtande pedagogen som utformar miljön och gör visst material tillgängligt, blir mallar och förebilder och pedagogens syn på dessa något som blir oundvikligt för oss att ta upp, då de påverkar förutsättningarna och stöttningen för barns spontana bildskapande. Förskolans miljö bör enligt Skolverket (2013) utformas så att variation framkommer i det skapande material som presenteras för barnen,

detta för att gynna barnens utveckling (s.26). Något vi därför anser ligger på pedagogernas ansvar.

Vi funderar på om respondenternas åsikter kring mallar, stenciler och förebilder kan vara ett uttryck för det Änggård (2005, s.202) och Bendroth Karlsson (1998, s.19) berör i sin forskning, där de reflekterar kring Reads stora inflytande på pedagogiken i förskolan. Författarna beskriver hans syn på mallar, stenciler och kopiering som något negativt, något som hämmar barnens individuella uttryck. Dessa tankar tycker vi oss återfinna i respondenternas argument, bland annat då Evy uttrycker ”jag är inte själv så förtjust i målarböcker”, samtidigt som hon även säger att de kan fylla en viss funktion. Rädsla för att barn skall föredra dessa bilder och att de tar över för mycket från det fria skapandet verkar dock väga starkare än de fördelar hon tycker sig se. Åsikten återkommer även hos Martina som påpekar att barn i samband med skapande utifrån mallar oftare uttrycker missnöje än i det fria skapandet. Konsekvensen bli att hon därmed hellre uppmuntrar ett fritt skapande än ett skapande utifrån mallar.

Med stöd av Vygotskijs (1995) idéer vill vi här problematisera resonemanget om mallar som något negativt. Han beskriver att människan lär och tar till sig kunskap genom att repetera handlingar utifrån mönster de tidigare skapat. Med detta vill han även framhäva att människan inte endast nöjer sig med att enbart repetera utan även kommer med kreativa lösningar för att utvecklas vidare, där blir fantasin en viktig funktion (s.11,13). Vi vill med hänsyn till detta lyfta det Clara säger där hon utvecklar sina tankar kring mallar. Hon ändrar under intervjuens gång sin ståndpunkt från att se dem som något hämmande till att de istället kan ge barnet en chans att lyckas, ge självförtroende och därmed bli en hjälp i en vidare process. Hon ger inte bara uttryck för sina tankar i det hon säger utan även i det hon gör, något vi fick ta del av i observationen där hon sätter sig för att rita tillsammans med Isabelle och Saga och börjar göra mallar med dem. Hon ger dem i situationen ett nytt verktyg att arbeta med och utveckla vidare i enlighet med Vygotskijs (1995) resonemang kring kreativa lösningar och utveckling genom fantasin (s.13). Vi vill poängtera att Claras agerande i denna situation kan ha påverkats av vår närvaro och frågorna i intervjun. Vi kan inte säga att hon skulle agerat på samma vis om vi inte varit där och situationen utspelat sig innan intervjun. Vi ser dock inte detta som något negativt för vår studie utan som en tankeutveckling värd att lägga vikt vid då Clara visar att hon reflekterar över våra frågor.

Ett argument vi även vill bemöta är Barnes (1994) idé, att pedagoger som använder mallar gör detta för att de inte är intresserade av att utveckla bildskapandet och inte anser det nödvändigt att lägga tid på djupare konstnärligt skapande. Därmed anser han att mallar inte hör hemma i förskolan, då de inte bidrar till vidareutveckling inom bildskapandet (s.31-32). Att han anser att mallar och förebilder inte hör hemma i förskolan tolkar vi även kan bero på de tankar han har om varför barn skapar bilder, då han uppger att de skapar bilder för att förstå sin omvärld bättre (s.5). I likhet med Clara ger dock även Barnes uttryck för en ambivalens kring mallar och medger att de kan ge ett utgångsläge för barns skapande, om de används på ett sätt där strävan inte blir att uppnå ett specifikt slutresultat (s.33). Det är Barnes senare argument vi vill lyfta med hänsyn till stöttningen som kan ges barn i deras bildskapande. I synen på mallar som ett verktyg som kan bidra och hjälpa barnen vidare vill vi referera till Vygotskij (1995) som säger att människan strävar efter att finna nya kreativa lösningar (s.13). Våra tankar stärks även av Änggård (2006) då hon poängterar att pedagogerna genom att möta barnen i deras intresse för mallar kan vidareutveckla barns bildskapande, enkla mallar och förebilder menar hon kan göra att de känner sig kompetenta och ge dem lust att fortsätta (s.163). Med hänsyn till detta vill vi förespråka en tilltro till att barnen kommer att utveckla mallen vidare

och inte fastna i ett repetitivt mönster och istället uppmuntra och stötta dem i deras strävan framåt.

Harriet uttrycker att hon sett en utveckling hos barnen på Blomman då de pärlat mycket pärlplattor efter mönster och mallar. Hon uttrycker det vi precis har berört med hjälp av Ånggård och Vygotskijs forskning hur barn kan utveckla mönster och mallar på nya kreativa sätt. Harriet uttrycker en fascination för den utvecklingen hon sett hos barnen och säger att hon vill uppmuntra vidare genom att låta dem göra egna skisser och mallar att pärla efter. Intressant är även att hon ser vikten av samspel mellan barnen och hur de inspireras av varandra vilket styrks av det Bendroth Karlsson (1998) tar upp som en viktig förkommande tanke hos Vygotskij, att allt lärande som sker i grunden är socialt då människan är en social varelse som lär i samspel med andra. Barnen blir i relation till detta både skapare och betraktare i de bildskapande aktiviteter de förekommer (s.35). Genom den observation som vi beskrivit där Ester under en kort sekvens använder en plastmall på två olika sätt vill vi även dra Harriets resonemang vidare till att inte bara beröra pärlandet utan att det även kan användas i skapandet av en bild. Vi vill lyfta den positiva utveckling som Harriet nämner hos barnen som pärlar och hävda att den även kan ske i skapandet av bilder med hjälp av mallar.

Utöver ambivalensen kring användandet av mallar uttrycker även respondenterna en ovilja att stötta barnen genom att rita på deras teckningar. Vi uppfattar utifrån sättet de uttrycker sig att denna ovilja är stark, då Harriet uttrycker ”Jag vill absolut inte rita på barnens teckningar”. Något de istället kan tänka sig är att rita på ett papper bredvid så att barnen kan härma utifrån det. Vi tolkar dock i respondenternas svar en tveksamhet till förebilder då de hellre lyfter andra sätt att stötta såsom att sitta tillsammans med barnen och erbjuda knep, genvägar och guidning. Likväl vill de förmedla en känsla av att barnen kan själva, inte att det är pedagogerna som kan rita. Utifrån deras tveksamhet till att göra förebilder för barnen tolkar vi att de helst strävar efter att barnen skall försöka själva. Detta uttrycker även Evy ordagrant då hon säger ”jag vill helst att de skall känna att de målar själva”. Detta anser vi vara problematiskt då Vygotskij genom Löfstedt (2004) ger uttryck för att härmning och imitation är viktiga verktyg barn använder sig av för att inhämta kunskap (s.38). Ånggård (2006) lyfter att pedagoger med fördel kan skapa enkla förebilder som barnen kan utveckla vidare. Hon motiverar detta genom att hävda att det är svårt att överföra tredimensionella objekt till papprets två dimensioner (s.164). En ritad förebild kan därmed bli ett mer rimligt steg i den riktning barnet vill. Detta får hon även stöd i av Karlsson och Lövgren (2001) då de säger att bildundervisning utgått från att det är enkelt att skapa bilder och därmed bortser från svårigheterna i skapandet (s.15). Konsekvensen blir därmed att barnen inte får den stöttning de behöver för att utvecklas vidare. Att som pedagog inte vara villig att göra förebilder som kan hjälpa barnen vidare ser vi som en brist i stöttningen, då barnens krav på sig själva kan bli ouppnåeliga. Vi vill i samband med detta lyfta Harriets citat där hon säger ”de känner att de inte kan eftersom de ber om hjälp”. Det hon säger är att barnen ber om hjälp för att komma vidare i sin utveckling, dock är hon ändå motvillig till att rita förebilder åt dem då hon tror att hennes förebilder istället för att hjälpa kan öka deras missnöje. Vi anser detta problematiskt då barnet ber om ett specifikt verktyg de inte får tillgång till. I linje med respondenternas förhållningssätt vill vi även lyfta ett dilemma Karlsson och Lövgren nämner, där de ifrågasätter hur det som kallas ett fritt skapande kan innehålla så mycket regler (s.19). Innebörden av det fria skapandet bör i enlighet med detta vara att barnen får använda det de för tillfället finner intressant och i det bemöts genom stöttning istället för att ifrågasättas.

I förhållande till oviljan att göra förebilder inom bildskapandet som barnen kan härma ser respondenterna inte något problem med att på barnens begäran skriva deras namn på ett papper bredvid som de sedan kan imitera, då de vill skriva. Martina, Clara och Harriet tar

snarare upp detta som ett standardiserat sätt på vilket de stöttar barnen i skrivutvecklingen. Ingen av dem drar parallellen till att barnen på liknande sätt kan hjälpas i sin bildskapande utveckling. Inte heller berör de att pedagogerna genom att göra tydliga och jämna bokstavsförebilder skulle kunna skapa missnöje hos barnen. Medan Harriet ser det som problematiskt och en risk till ökat missnöje hos barnen då det gäller skapandet av bilder. Vi ser inte på vilket sätt barn lär sig skriva eller skapa bilder skulle skilja sig åt och ställer oss därmed frågande till hur denna syn kan påverka stöttningsen. En didaktisk konsekvens blir med hänsyn till detta att uppmärksamma hur man ser på lärande hos barnen i olika ämnen, hur stöttningsen kan påverkas genom att se skrivutveckling på ett sätt och bildskapande utveckling på ett annat.

8.4 STÖTTNING AV MISSNÖJDA BARN

Redan under rubriken ”pedagogers syn på mallar och förebilder” berör några av respondenterna hur de tror att mallar och förebilder kan bidra till barns ökade missnöje. Enligt Vygotskij (1995) är en anledning till att barn slutar rita att de känner missnöje i samband med sin prestation och han trycker på det faktum att barn behöver stöttningsen för att fortsätta utvecklas i sitt bildskapande (s.87). Att barn känner prestationsångest redan i förskolan i samband med att de skapar bilder berör Änggård (2006) i sin forskning, poängterar det faktum att många anser att barn först uttrycker missnöje i skolan men hävdar utifrån sina erfarenheter att barn redan tidigt uttrycker missnöje i sitt bildskapande. Hon berör att detta hör samman med att barn är rädda att göra fel när de skapar (s.159-160). Våra respondenter ger uttryck för att de uppfattar barns missnöje i förskolan på olika sätt. Evy är den enda som inte tycker sig se ett samband mellan barns missnöje och deras prestation i bildskapandet utan säger att de snarare ger uttryck för att de inte kan hålla pennen eller saxen rätt. Övriga respondenter trycker dock på att barnen uttrycker missnöje kring sin prestation, de nämner att detta sker i olika sammanhang, därför anser vi det relevant att ta upp hur barn stöttas vid dessa tillfällen.

För att undvika barns missnöje och istället uppmuntra barn att skapa vidare använder pedagogerna en rad olika strategier skriver Änggård. Dessa strategier syftar till att barnen skall känna en tillfredställelse då de skapar och därmed vilja fortsätta. Medel som pedagogerna tar till hävdar hon, är att de i planerade aktiviteter presenterar metoder och material för barnen som inte kräver teknisk skicklighet utan mer slumpartat blir något estetiskt tilltalande som barnen känner sig nöjda med. Hon ser dessa aktiviteter som viktiga då barnen då kan glömma sin prestationsångest och hänge sig åt skapandet (s.159-160). Det våra respondenter väljer att framhålla då de berättar om vad de vill förmedla med bildskapande aktiviteter, stämmer väl överens med det Änggård framför. I intervjuerna framkommer tydligt hur de vill förmedla till barnen, att det inte finns något ”rätt och fel” då de skapar bilder. Respondenterna ger här även uttryck för Ahlner Malmströms (1991) synpunkt där hon lyfter att barn måste göras uppmärksamma på hur bildspråket är individuellt, vilket möjliggör att se bortom ett rätt och fel sätt att rita (s.77). Respondenterna framhåller vidare att de tycker det är viktigt att barnen får en känsla av att de kan och att de lyckas. Materialet som erbjuds skall uppmuntra till en form av skapande som inbjuder till detta sätt att tänka och där barnen kan känna sig nöjda med sin prestation. Respondenterna uppger hur de agerar för att bemöta barnen då de uttrycker missnöje, där Martina berättar att hon förklarar för barnen att konstruktioner kan se ut på många olika sätt och försöker samtala med dem. Martina berör enligt oss det andra steget i den utvecklingspedagogiska teorins tre steg som bidrar till barns medvetenhet kring sitt lärande, där variation bör lyftas inom gruppen. Väsentligt är dock att inte förbise första steget där pedagogen tar reda på hur barn skapar mening och förståelse kring lärandeobjektet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.56-57), något vi inte hör henne ge uttryck för. Hon framhåller även för barnen att man utvecklas genom att träna men säger i intervjun att det inte alltid hjälper att stötta barnen på detta vis och att

barnen ibland fortsätter vara missnöjda ändå. Vi frågar oss om detta kunnat undvikas genom att lägga fokus på att förstå hur barnet i fråga lär. Samtliga argument respondenterna lägger fram och berättar om tolkar vi som strategier de använder för att undvika och avleda barns missnöje. Vi håller här med respondenterna och vill framhäva att vi tycker det är ett betydelsefullt sätt att stötta barn då vi hävdar att det är viktigt att de får känna sig stolta och nöjda med sin prestation. Vygotskij (1995) lägger stor vikt vid att barn behöver känna sig nöjda med sin prestation och att detta är avgörande för att de skall fortsätta skapa bilder (s.43,87), en åsikt vi delar. Vi vill dock problematisera barns missnöje på ett annat plan där vi ställer oss frågan om vilka konsekvenser avledande från missnöje får för barnens fortsatta skapande. Försvinner känslan hos barnet eller förskjuts den bara tillfälligt?

Änggård (2005) påpekar att det finns en kulturkrock mellan det barn strävar efter då de skapar och det vuxna stävar efter. Barnen strävar enligt henne efter att göra lika fint som vuxna eller kompisar, medan pedagogerna uppmuntrar och värderar individuella och originella bilder (s.200). Då de situationer barnen skapar bilder i sällan sker enskilt och med hänsyn till det som tidigare tagits upp rörande att barn lär i samspel, blir det för oss svårt att finna logik i detta sätt att värdera. Enligt Carlgren (1999) vill barnen måla gestaltande medan de material och metoder pedagogerna presenterar uppmuntrar till slumpmässiga verk (s.52). De olika strävansmålen som barnen respektive pedagogerna vill uppnå anser vi vara svåra att kombinera. Vi tror att man måste våga möta barnet i deras strävan och uppmuntra dem att nå upp till sitt mål, även om målet de strävar efter för tillfället ökar missnöje hos barnet. Om ett barn exempelvis uttrycker att teckningen inte blir fin anser vi att man måste våga möta barnet i missnöjet istället för att försöka avleda det. Vi menar att man genom att värdera en form av skapande framför en annan i strävan att avleda missnöje, kan gå miste om möjligheter där barnen behöver stötning och hjälp.

I observationen där Hugo och Olle påskpysslar tillsammans är Harriet snabb att ingripa då Olle uttrycker missnöje över att Hugo inte längre härmar honom och att han gör fel. Hon är noga med att fråga om det finns ”rätt och fel” och vill som vi tolkar det, avleda missnöjet som uppstått och förmedla att det inte finns rätt sätt att göra. Detta ser vi som ett tydligt exempel på det vi tidigare tagit upp där respondenterna vill förmedla ett fritt skapande utan rätt och fel till barnen. Vi vill åter förtydliga att vi inte ifrågasätter synen respondenterna vill förmedla, men vi vill ändå uppmärksamma hur snabbt barnen leds bort från sitt missnöje. Barnen hade innan kommit överens om att Hugo skulle härma Olle vilket enligt oss ändå rättfärdigar att han blir upprörd. Det finns inget som pekar på att han blir mer eller mindre missnöjd efter Harriets agerande.

Då det respondenterna vill förmedla till barnen är att det inte finns ”rätt och fel” sätt att skapa, finner vi det intresseväckande att Inger och Harriet är så snabba att förmedla till oss att de inte själva kan rita eller är konstnärliga. Detta gör att de enligt oss, blir tvetydiga i sina resonemang då vi tycker att de förmedlar att barnen bör sträva efter något annat än det de själva strävar efter, vilket verkar vara felfria bilder. Vi funderar även på om detta kan ha att göra med den inställning som Ahlner Malmström (1991) nämner finns både i förskolan och i samhället, att konstnär är något man föds till och att man därmed inte kan lära sig skapa bilder (s.19). Detta blir didaktiskt komplicerat då inställningen att man föds med en talang hindrar möjligheten att utveckla ett bildskapande.

Det är enligt respondenterna inte i en specifik situation, utan i olika situationer som de uppfattar att barn uttrycker missnöje. Harriet och Martina lyfter att det oftast sker då barn spontant ritar bilder och kopierar av varandra. Vi vill här dra en parallell till Änggård (2005) som skriver att barns missnöje kan bero på att barns förmåga att rita föreställande bilder

kommer relativt sent. Bilden som skapas blir också ett bevis på misslyckandet som kan beskådas av andra och barnet riskerar därmed att bli generad inför kamraterna. Något som enligt Änggård kan leda till att barnen slutar rita då de blir rädda att misslyckas (s.111). Vi vill utifrån det hon skriver, åter poängtera vikten av att stötta dessa barn vidare istället för att släta över missnöjet, för att de inte skall sluta skapa bilder. Till skillnad från Harriet och Martina nämner Anne att barn snarare uttrycker missnöje i de planerade aktiviteterna. Hon ser här frustration och ilska som tecken på prestationsångest hos barnen och upplever att de har svårt att komma igång i aktiviteten. Hon poängterar att barns missnöje måste tas på allvar då det ger uttryck för hur de känner.

I observationen där Anne skapar placeringskort med Samuel och Saga, ställs Samuel inför många svåra moment. Anne uppmuntrar honom att tänka efter hur han vill att kortet skall se ut innan han gör det. I enlighet med det Karlsson och Lövgren (2001) poängterar, att det är svårt att skapa bilder (s.15) blir detta enligt oss problematiskt. Då Samuel första gången uttrycker missnöje, försöker Anne uppmuntra honom genom att fråga om det är färdigt och hur han skall kunna få kortet att stå. Hon uppmuntrar honom till reflektion, något som stämmer väl överens med den utvecklingspedagogiska tanke som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) lyfter där vikten blir att som pedagog uppmuntra barnen att reflektera och uttrycka sig verbalt, samt genom andra uttrycksformer (s.58). Vi ser Annes uppmuntran som positiv. Vi noterar också att hon vid nästa tillfälle då Samuel fortfarande inte är nöjd säger att de måste spara papper och att han måste tänka först. Detta går emot Pramling Samuelssons och Asplund Carlssons vidare resonemang där de poängterar vikten av att som pedagog uppmuntra variation och mångfald som utgör grunden för utvecklingspedagogiken (s.58). Allra sist i observationen är Samuel fortfarande inte nöjd. Anne uttrycker då att man inte kan göra en ny hela tiden och uppmanar Samuel att hämta tejp, så att de kan färdigställa det han påbörjat. Anne agerar enligt oss motsägelsefullt till det hon i intervjun ger uttryck för, där hon poängterar att missnöjet bör tas på allvar, då hon i observationen istället försöker avleda och släta över Samuels missnöje. Samuel ges enligt oss i situationen inte tillåtelse att vara missnöjd men erbjuds heller inte den stöttning han behöver för att bli nöjd och reflektera vidare hur han kunde gjort. Vi ställer oss frågan hur Samuel skulle kunna stötts för att i slutändan vara nöjd över sin prestation och därmed minimera risken för att han slutar skapa.

Saga i sin tur uttrycker inte missnöje i situationen. Hon är nöjd med det placeringskort hon har skapat och hon har gjort det fritt utan mallar. Då hon visar det för Anne ifrågasätter Anne utformandet av kortet utifrån det syfte vi tror aktiviteten har och om det uppnås. Vad är det i denna interaktion som enligt Anne blir viktigt att lyfta? Vi tolkar det som att Segas tillfredsställelse inte är tillräcklig, utan att Anne vill få Saga att göra det aktiviteten syftade till genom att skriva sitt namn så att det syns, eller i alla fall göra ett kännetecken på kortet. Detta går enligt oss inte hand i hand med utvecklingspedagogikens syfte, att lyfta mångfald och varierande idéer (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.58). Om syftet med skapandet från pedagogernas sida är att uppmuntra och undvika missnöje ställer vi oss frågande till vems missnöje som hamnar i fokus? Går Saga ifrån situationen nöjd med sin prestation eller fick hennes strävan stå åt sidan för pedagogens syfte med uppgiften?

I observationen med Emil som gör en skattkarta på Gläntan vill vi lyfta hur missnöje kan ta sig uttryck på olika sätt. Han sitter själv vid bordet och påverkas inte av varken pedagoger eller andra barn. Han uttrycker dock högt att skattkartan blev fel. Vi tolkar hans sätt att uttrycka sig som att det inte påverkar honom så mycket då han snabbt vänder på pappret för att börja göra en ny. Han visar till och med den ”misslyckade” skattkartan med glädje för en kompis och uttrycker att han nu har två skattkartor. Vi vill tolka Emils uttryck som att missnöje inte alltid behöver avledas. Han finner snabbt ett nytt sätt att göra kartan på som

fungerar bättre och som gör honom nöjd. Detta vill vi lyfta med hänsyn till Valsiners studie som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) tar upp, där han konstaterar att barn själva varierar sina aktiviteter för att finna det som är framgångsrikt. Han menar att barn ibland gör detta själva men även att pedagogen kan vara den som presenterar variation för barnet (s.91). Med hänsyn till Valsiner och situationen med Emil vill vi framhålla hur en avvaktande pedagog i linje med det Martina och Granberg (2001, s.34-35) tidigare sagt, kan fylla en viktig funktion. Avgörande för hur man bör agera blir att känna av situationen och barnen som befinner sig i den. Är det missnöje de uttrycker ett litet eller ett stort hinder på vägen för att fortsätta skapa? Vi tror att det vare sig man är en avvaktande eller involverad pedagog, krävs en närvaro för att avgöra hur barnen behöver stöttas vidare.

Avslutningsvis vill vi lyfta de tankar Martina och Anne ger uttryck för angående process och produkt, vilket både Dysthe och Granberg tar upp som centralt i barns lärande. Dysthe (2003) lägger vikt vid att inte fokusera på slutprodukten utan att det är i processen lärandet sker (s.40). Processen anser Granberg (2001) att man kommer åt genom att sitta ner med barnen och samtala och lyssna (s.29). Martina formulerar det genom att säga att hon vill vara tydlig med att visa för barnen att processen är viktigt och därmed i förebyggande syfte kunna avleda missnöje över slutresultatet. Det viktiga menar hon därmed inte är vad något blir utan hur man tar sig dit. Även Anne uttrycker detta genom att säga att vägen fram är viktig, på vilket sätt något görs. Vi vill hänvisa till de tankar Barnes (1994) framför kring detta, där han påpekar att styrda aktiviteter inte bör läggas upp utifrån en klar slutprodukt då han hävdar att detta påverkar barnens kreativitet (s.35). Vi instämmer i det Barnes säger och anser att Martina och Annes tankar är viktiga att framföra till barnen. Att slutprodukten på detta sätt kan avdramatiseras håller vi med om. Med detta i åtanke vill vi dock åter koppla till det Änggård (2005) nämner kring barnens strävan, att det de strävar efter inte alltid går hand i hand med pedagogernas syfte (s.200). Vi vill med detta hävda att slutprodukten faktiskt kan bli det som avgör om barnen väljer att fortsätta skapa eller inte. Då barnen väljer att skapa bilder eller konstruera kan vi inte påverka dem i vad de vill sträva efter. Om det är något särskilt de vill uppnå eller skapa måste vi därför våga möta dem i det och hjälpa dem på vägen. Självklart bör pedagogerna inte genom de planerade aktiviteterna uppmuntra strävan efter en viss slutprodukt utan uppmuntra barnens olika sätt att tänka och skapa och i enlighet med utvecklingspedagogiken presentera variationer som gör det möjligt för barnen att testa och prova olika vägar (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003, s.91). Men vi undrar ändå om pedagogerna i de fria skapande aktiviteterna helt kan bortse från vikten av att barnen blir nöjda med den produkt de skapar? Martina förklarar att man genom att rita förebilder för barnen går emot tanken om att lägga processen i fokus då barnet i och med detta uppmuntras att sträva efter en slutprodukt. Vi menar att det avgörande för om barnet väljer att fortsätta skapa eller inte är sättet pedagogerna väljer att stötta dem på. En didaktisk konsekvens blir att pedagogerna om barnet efterfrågar förebilder i det spontana bildskapandet bör möta dem för att uppmuntra dem vidare, istället för att fokusera på det pedagogerna anser att barnet bör sträva efter.

8.5 DIDAKTISKA KONSEKVENSER

Utifrån de slutsatser vi dragit vill vi uppmuntra till att lägga större fokus på interaktionen med barnen och därmed bortse från den rädsla vi tolkar finns för att agera tillsammans med barnen då de skapar. Vi vill här uppmärksamma den utvecklingspedagogiska teorin där Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) vill trycka på att i dialog med barnen synliggöra omvärlden för dem och uppmärksamma den variation av tankar som finns hos barnen i gruppen. De menar vidare att barnen i dialogen skall uppmuntras till att tänka kring vad de gör och få möjlighet att reflektera kring detta. Frågorna som pedagogerna ställer skall uppmuntra till reflektion och därmed inte kunna besvaras med ja eller nej. Detta kräver enligt

författarna, att pedagogen är genuint intresserade (s.56-57), vilket vi menar kräver en medvetenhet hos pedagogerna där de uppmärksammar vad de anser är viktigt att uppmuntra i det spontana bildskapandet. Pedagogerna behöver därmed enligt oss vara medvetna om att bilder kan förmedla tankar, känslor och kunskaper och har en kommunikativ funktion. Viktigt i förhållande till detta blir det Ahlner Malmström (1991) skriver att pedagogens respons inte får stanna vid beröm, då man på detta sätt går miste om det barnet vill förmedla med bilden och inte uppmuntrar dem till vidare reflektion (s.14-17).

Även stöttningen vi såg barnen få under observationerna pendlade mellan de två variationer på stöttning som respondenterna muntligt gav uttryck för. Vi såg både pedagoger som interagerade med barnen och hur de situationerna utvecklades, likväl som vi såg avvaktande pedagoger och hur det påverkade barnen. Vi vill lyfta Harriets agerande då hon sitter med Olle och Hugo som gör påskpyssel. Hon visar här på det vi i diskussionen lyft fram nämligen att pedagogen måste vara närvarande för att veta hur de skall agera med barnen och veta vart de vill komma. Genom att på håll avvakta och försöka avgöra om barnen vill ha stöttning och hjälp tror vi att många tillfällen går förlorade. Vi är väl medvetna om den begränsade tid som finns i verksamheten och som därmed påverkar möjligheten att sitta ned med barnen. Men vi påstår ändå att intresse och strävan att våga stötta barnen måste finnas hos pedagogerna, rädslan för att hämma barnen kan enligt oss utgöra ett hinder för att möjligheterna skall uppstå. En slutsats vi även vill poängtera i förhållande till detta är att se olika materials möjligheter och barns strävan som något värt att uppmärksamma. Med detta syftar vi på det vi tidigare berört om barns strävan i motsats till pedagogernas och intresset för mallar och förebilder som något som kan bidra till ett fortsatt skapande istället för att hämma.

Vygotskij (1995) framhåller att barn slutar skapa bilder då de blir missnöjda med sin prestation och behöver stöttning för att fortsätta (s.43,87). Vi vill i förskolan se ett fortsatt spontant bildskapande och avgörande för att detta skall ske tror vi är att barns missnöje tas på allvar. Vi håller med respondenterna om att material och miljö är en viktig bidragande faktor till om barn väljer att skapa spontant, men vill även här lyfta Barnes (1994) tankar där han uttrycker att enbart tillgång till material inte är tillräckligt. Han säger att barn då de lämnas att enbart skapa själva kan leda till ett minskat självförtroende, då de känner att de inte utvecklas framåt. Vidare drar han här en parallell till skolans statusämnen som han nämner är matematik och svenska och hävdar att man här aldrig skulle se tillgången till material som tillräcklig för att barnen skall lära sig läsa, skriva och räkna (s.27-28). Med stöd från Barnes och Vygotskij (1995) tankar vill vi därmed hävda att vi som pedagoger då barn uttrycker missnöje måste stötta dem oavsett i vilken riktning de är på väg, då det de gör uppenbarligen är viktig för barnet. Om vi anser slutprodukten väsentlig eller inte hör inte till sammanhanget, om det är viktigt för barnet måste det stötts för att de inte skall sluta med sitt spontana bildskapande.

8.6 FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING

Under studiens gång har vi fått en uppfattning som inte varit direkt uttalad. Uppfattningen vi fått tar uttryck i att barns bilder är något man som utomstående inte får påverka. Vår tolkning är att inställningen framkommer specifikt när det är barns teckningar och bilder det handlar om. Att vara med och konstruera, pärla och skapa på annat sätt verkar inte vara lika allvarligt som att påverka barnet då de ritar. Detta tycker vi tar sig uttryck i den relativt starka motvilja, som våra respondenter uttalar, då de säger att de absolut inte kan tänka sig att rita på ett barns teckning. Vi skulle därför vilja forska vidare för att se vad det kan bero på, eller om det över huvud taget stämmer.

Något vi även skulle finna intressant att utforska vidare är de tankar Barnes uttrycker om statusämnena i relation till bildskapandet. Vi menar att Martina, Clara och Harriet ger visst

uttryck för detta, då de berättar hur de stöttar barn i deras skrivutveckling genom att skriva förebilder men inte finner det lika naturligt att göra på liknande sätt då barnen ritar. Finns det i förskolan en uppfattning om att tillgång till material som Barnes hävdar skall vara tillräckligt för att barnen skall utvecklas i sitt bildskapande och i så fall varför? Hur påverkar detta synen på hur barn lär?

9. REFERENSER

LITTERATUR

- Ahlner Malmström, E. (1991). *Är barns bilder språk?* Stockholm: Carlsson.
- Barnes, R. (1994). *Lära barn skapa: kreativt arbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (red.) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H & Wängnerud, L. (red.) (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Granberg, A. (2001). *Småbarns bildskapande: lek med former, färger och linjer*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Karlsson, S., & Lövgren, S. (2001). *Bilder i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Skoglund, E. (1990). *Lusten att skapa*. Stockholm: Bergh.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Linköpings universitet.
- Änggård, E. (2006). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

STYRDOKUMENT

- Utbildningsdepartementet. (2011). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98. Reviderad 2010*. <http://www.skolverket.se>
- Utbildningsdepartementet. (2013). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. <http://www.skolverket.se>

HEMSIDA

- Vetenskapsrådet <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, 2014-05-23

10. BILAGOR

BILAGA 1- INTERVJUGUIDE

TEMA 1 – INLEDANDE/ÖVERGRIPANDE FRÅGOR

- Vilka olika bildskapande aktiviteter upplever du förekommer på förskolan/avdelningen?
- I vilken utsträckning upplever du att barnen själva tar initiativ till bildskapande aktivitet?
- Ser du några viktiga funktioner med bildskapande aktiviteter?
- Vad anser du att bildskapande har för betydelse för barn?

TEMA2 – PEDAGOGENS ROLL VID SPONTANT BILDSKAPANDE

- Vad ser du som din uppgift vid barnens spontana bildskapande?
- Händer det att barn säger att de inte kan rita eller uttrycker missnöje på något annat sätt? I vilka sammanhang sker detta?
- Hur förhåller du dig till barn som uttrycker att de inte kan, vill ha hjälp eller uttrycker missnöje?

TEMA 3 – STÖTTNING I BILDSKAPANDE

- Är det något du vill lära barnen när det gäller bildskapande?
- Händer det att barn uttrycker att de vill att du som pedagog skall rita till dem eller för dem? Hur förhåller du dig till detta? Varför?

TEMA 4 - ÖVRIGT

- Har du något övrigt du vill tillägga eller utveckla?

BILAGA 2- OBSERVATIONSSCHEMA

DELTAGAR E	AKTIVITE T	BARN SÄGER/GÖ R	PEDAGOG SÄGER/GÖ R	ÖVRIG T	EGNA KOMMENTARE R

BILAGA 3- TRANSKRIBERINGSTABELL

TITEL:

DATUM:

TID:

KORT BESKRIVNING AV MILJÖN OCH DELTAGARE.

Vem?	Vad?	Hur?	Övrigt
Vem säger/gör?	Vad sägs/görs?	Hur sägs/görs det?	Övrigt som händer i bakgrunden eller påverkar situationen.

KORT SAMMANFATTNING AV SITUATIONEN MED KOMMERNTARER.

BILAGA 4- ANSÖKAN OM TILLSTÅND

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som heter Anna och Emma och som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart 21 maj 2014. Examensarbetets syfte är att undersöka vilka uppfattningar som finns hos pedagogerna om barns spontana bildskapande och hur pedagogerna i förskolan ser på sin egen roll i barnens spontana bildskapande.

För att kunna besvara våra frågor behöver vi samla in material genom observationer på ditt barns avdelning.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras under perioden 14 april t o m 17 april. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i de observationer som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras anonymitet. De enheter som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ni har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet.

Vårt färdiga arbete som kommer innehålla vårt resultat av våra observationer kommer att kunna användas till vidare forskning men inte de observationer vi gjort.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

- Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen
- Som vårdnadshavare **ger jag inte tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....

Vårdnadshavares underskrift/er elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adress:

gusadaana@student.gu.se och gussaveem@student.gu.se

Med vänliga hälsningar

Anna Adamsson & Emma Säveskog

Handledare för undersökningen är Maelis Karlsson Lohmander,
maelis.karlsson-lohmander@ped.gu.se

Kursansvarig lärare är universitetslektor Daniel Seldén, Göteborgs universitet, Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap, telefon 031 786 47 82.