



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Tusen färgburkar som sprängs
- elevers kommunikation i bildskapandet

Madelene Grip & Anna Lysemark

LAU390

Handledare: Marie-Louise Hansson-
Stenhammar

Examinator: Ylva Sommerland

Rapportnummer: VT-14-6030-16



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Tusen färgburkar som sprängs - elevers kommunikation i bildskapandet

Författare: Madelene Grip & Anna Lysemark

Termin och år: Vårterminen 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Marie-Louise Hansson-Stenhammar

Examinator: Ylva Sommerland

Rapportnummer: VT-14-6030-16

Nyckelord: Bild, bildskapande, kommunikation, samspel, multimodalitet, sociokultur, dialogism, mediering, pedagogik

Sammanfattning: I detta arbete lyfts frågor kring hur elever i årskurs 2 kommunicerar i och om bildskapandet. Detta har gjorts ur elevers perspektiv, där fokus har legat på hur de skapar mening och förståelse i ett socialt sammanhang. Arbetet har genomförts med en sociokulturell referensram där begrepp som kommunikation, dialogism, mediering, och multimodalitet har varit bärande. Arbetet genomfördes som en fallstudie med etnografisk ansats, och utgjordes av en bildaktivitet i två delar, med två elevgrupper. Även mindre gruppsamtal genomfördes. Dessa tillfällen observerades och dokumenteras på film. Allt transkriberades och analyserades utifrån den valda teoretiska referensramen. Resultatet visade hur eleverna kommunicerade och skapade mening på varierande sätt, både i dialog med varandra och med de bilder som skapades. Samtidigt som bildaktiviteten pågick formulerades och omformulerades betydelsen av den, i samspel mellan deltagarna. De verktyg och material som fanns till hands integrerades i de olika kommunikationsformerna som eleverna använde. Det pågick en ständig interaktion mellan individer och föremål, som påverkade den mening som skapades i aktiviteten. Den sociala interaktionen är en förutsättning för lärande och beroende på hur grupper och individer påverkar varandra, påverkas också den mening som skapas. Ska eleverna kunna använda bild som ett kommunikativt verktyg, behöver pedagoger kunna se och förstå elevernas utgångspunkter och skapa förutsättningar för övning i och handhavande av detta verktyg.

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
2 Syfte och problemformulering	7
3 Forskningsöversikt och teoretisk anknytning	8
3.1 Perspektiv på barns bildskapande.....	8
3.1.1 En historisk tillbakablick	8
3.1.2 Barns bildskapande ur sociokulturella perspektiv.....	9
3.2 Teoretiska begrepp	11
3.2.1 Kommunikation	11
3.2.2 Multimodalitet	12
3.2.3 Dialogism.....	13
3.2.4 Mediering	14
4 Metod	16
4.1 Val av metod.....	16
4.1.1 Validitet och reliabilitet.....	17
4.2 Genomförande	18
4.2.1 Metodbeskrivning.....	18
4.2.2 Bildaktiviteten.....	19
4.3 Skolorna och elevgrupperna.....	22
4.4 Urval och generaliserbarhet	23
4.5 Etisk hänsyn	24
5 Resultat	25
5.1 Elevernas samspel i den bildskapande processen	25
5.2 Olika former av kommunikation i processen	30
5.3 Elevernas yttranden om konstbilder	33
5.4 Elevernas yttranden om sitt bildskapande	34
6 Diskussion	38
6.1 Samspel.....	38
6.2 Multimodala uttryck.....	39
6.3 Kommunikation och meningsskapande.....	41

7 Slutdiskussion	43
Referenser	45
Bilagor	47
Bilaga 1	47

1 Inledning

Bildskapande har stor betydelse för barn, vilket nog många föräldrar och pedagoger är överens om. I förskola och skolans tidigare år gör barn bilder i både undervisningen och spontant i leken, utifrån varierande syften och behov. Följande exempel, hämtat från vår vardag, visar på den ibland strävsamma processen med att skapa en bild:

Emma är sex år. Hon utbrister frustrerat efter en dag på förskolan: - "Mamma, jag kan inte rita hästar!" Det är tydligt att hon är missnöjd. Emma älskar djur. Hon hade dagen innan stolt visat upp hur hon kunde rita en hund. - "Det är Ingrid som har visat mig", meddelade hon då förnumstigt. Men nu är det en häst det gäller. - "En fröken kunde rita en jättefin häst mamma. Det vill jag också kunna." Hela kvällen sitter Emma och övar på att rita hästar utifrån hästbilder framtagna på internet. Då och då kommer det ett missnöjt - "Nu blev det fel!", och så häver hon sig över pappret på köksbordet. Storebror mitt emot vill se, men det får han inte. Istället får han hjälpa henne att hitta en bättre hästbild på surfplattan som hon har framför sig. Nästa dag efter förskolan berättar Emma att hon har fått en bild på en häst som fröken har ritat och som hon får fylla i. Ingrid har också fått en sådan bild, berättar hon och verkar mycket nöjd.

Hur vi ser på barns bildskapande har varierat genom tiderna. Fortfarande existerar flera olika teoretiska traditioner ute i praktiken och barns bildskapande tillskrivs varierande mening och betydelse utifrån dessa. Emmas häst-ritande kan ses ur olika perspektiv. Utvecklingspsykologiskt, kopplat till Piagets stadieteori, befinner hon sig troligen i ett slags förschematiskt stadium, sammankopplat med en viss kognitiv förmåga. Vi kan också välja att se bilderna som ett uttryck för Emmas undermedvetna tankar och känslor, i linje med psykoanalysen. Bildskapandet ska ur detta perspektiv inte styras eller formas då det kan riskera att kväva barnets unika utveckling. Ytterligare sätt att se på Emmas häst-bilder är att ta en utgångspunkt i perceptionspsykologin. Denna säger att Emma förenklar det hon ser, att hon utgår från grundläggande former och att hon efter hand kommer att kunna se och urskilja mer och mer specifika detaljer som särskiljer formerna. Beroende på hur pedagoger väljer att se på barns bilder får det konsekvenser i praktiken. Dessa påverkar vilken betydelse och status bildskapande får samt vilken roll pedagoger intar.

De ovan beskrivna traditionerna har ofta baserat sin forskning på redan färdiga produkter, barnens bilder, utan att ta hänsyn till hur och var dessa bilder skapas. Bilderna kommer till i ett specifikt sammanhang, tillsammans med andra. Hästar är meningsfullt för Emma och också för hennes kompis. En pedagog kan bättre i barnens ögon och får agera stöttande i deras lärande. Det sker ett samspel mellan vuxna och barn på förskolan och också mellan förskolan och hemmet. Emma vill fortsätta utveckla sina hästar och tar storebror till hjälp för att hitta förebilder.

Mycket av tidigare forskning har utgått från vuxnas syn på barns bildskapande. Av denna anledning utgår detta arbete istället från barnens perspektiv. Vilken betydelse och mening Emma ger sitt bildskapande får vi bara reda på genom att prata med henne och studera henne i processen. Mening skapas i kommunikativt samspel med andra, och inom sociokulturella

teoribildningar anges att individen inte kan studeras oberoende av det sammanhang den ingår i (Papandreou, 2014). Kommunikation innebär inte enbart det verbala språket, utan ses som multimodalt. Det vill säga innefattar, förutom det verbala, olika uttryck som bilder, ljudeffekter, sång, rörelse och gester parallellt.

Forskaren Anna Sparrman (2006) pekar på hur man idag pratar om ett bildsamhälle där vi ständigt interagerar med visuella intryck och uttryck. Hon använder sig av begreppet visuell kultur för att påpeka att seendet är kulturellt betingat, något som skapas och konstrueras. Varje dag ser och ordnar vi våra liv utifrån bilder och visuella intryck, en värld av bilder som inte alltid är så lätt att orientera sig i. Att uttrycka sig med bilder och tolka bilder handlar alltså i hög grad om kommunikation. En förståelse för och en kritisk blick på denna bildvärld är en förutsättning för att aktivt kunna delta och agera i samhället.

Kursplanen i bild berör också den samhällliga aspekten, men pekar dessutom på bilder som betydelsefulla när det gäller människors tänkande och lärande:

Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden. Vi omges ständigt av bilder som har till syfte att informera, övertala, underhålla och ge oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga. (Skolverket, 2011, s.20)

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* lyfts att skapande verksamhet är viktigt för elevers lärande och möjlighet att tillägna sig kunskaper. Undervisningen ska syfta till att eleverna får pröva och utveckla olika sätt att kommunicera (Skolverket, 2011, s.10). En fråga vi anser vara relevant för att läroplanens mål ska kunna uppfyllas är då hur elevers kommunikation ser ut, i detta fall inom bildskapandet. För att utmana och ge möjligheter till att kommunicera med bilder ur olika perspektiv och ge flera tolkningsalternativ måste vi förstå hur eleverna i ett kommunikativt samspel skapar förståelse och mening.

2 Syfte och problemformulering

Det övergripande syftet med detta arbete är att undersöka elevers kommunikation i och om bildskapandet. Utifrån elevers perspektiv vill vi få en förståelse för hur de skapar mening i ett socialt sammanhang, i detta fall i en av oss introducerad bildaktivitet.

De frågor vi formulerat utifrån detta är följande:

Hur kommunicerar barn i en bildskapande process?

Hur kommunicerar barn om sitt bildskapande?

3 Forskningsöversikt och teoretisk anknytning

Här följer en kort historisk tillbakablick för att redogöra för utvecklingen kring hur man har sett på barns bildskapande. Syftet med detta är att försöka måla upp en bild av hur det har sett ut genom olika teoretiska glasögon, vilket också har fått konsekvenser för de tankegångar som finns idag och det teoretiska perspektiv som vi har valt att utgå från. Sedan lyfts en del av den senare tidens forskning kring barns bildskapande som anknyter till sociokulturella teoribildningar. Därefter beskrivs de teoretiska begrepp som är relevanta för undersökningen.

3.1 Perspektiv på barns bildskapande

3.1.1 En historisk tillbakablick

Ulla Löfstedt (2004) skriver i sin bok *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser* att intresset från forskningens håll av barns bilder inleddes med psykologins genombrott i slutet av 1800-talet. Sedan dess har vårt sätt att se på barns bilder influerats av olika idéer och traditioner. Marie Bendroth Karlsson (1998) menar att man kan urskilja tre historiska traditioner som påverkar hur vår syn på barns bilder har formats. Dels återfinns den pedagogiska teorin och praktiken, dels psykologin som redan tagits upp som en bidragande faktor till att intresset uppstod. Som en tredje påverkansfaktor återfinns konstnärliga traditioner.

Inledningsvis kom barns bilder att sammankopplas med deras kognitiva utveckling. Genom att tolka bilderna fanns möjlighet att få syn på deras tankar. Dessa tankar är kopplade till Piagets stadieteori, där en utveckling sker från en lägre till en mer välutvecklad förmåga (Löfstedt, 2004, s.13). Här kan man också urskilja vissa specifika drag i varje stadium. Vid utveckling kommer de mentala processerna i hjärnan att omstruktureras och en ny mental nivå uppnås. Barnet har dock inte möjlighet att lära sig något innan det har uppnått rätt mognad (Löfstedt, 2004, s.15).

En person med stort inflytande över synen på barns bilder under mitten och senare delen av 1900-talet var Herbert Read. Han inverkade på den pedagogisk- estetiska verksamheten genom sina emancipatoriska, det vill säga frigörande metoder. Read tog en utgångspunkt i dessa metoder då han hävdade att estetiken främst var viktig för individens emotionella utveckling (Bendroth Karlsson, 1998, s.11). Bildskapandet skulle bidra till att uppfostra unika personligheter och utgå från fria former av skapande, för att inte kväva det unika varje barn borde få utveckla. Denna linje har en grund i psykoanalysen där man menar att det undermedvetna kommer till uttryck i de bilder som skapas. Bildskapandet blir därmed en inte alltid medveten process, utan styrs av underliggande faktorer (Löfstedt, 2004, s.17). Read riktade kritik mot stadiindelningen av flera anledningar, varav en genom dess slutpunkt i en naturalistisk norm. Han menade att barns bildskapande inte grundade sig i iakttagelser av verkligheten, utan utgick från ett behov av att uttrycka sina känslor inför andra. Vidare påpekade

han att barn kan använda flera olika framställningssätt parallellt i sitt bildskapande (Löfstedt, 2004, s.18).

Olika traditioner inom psykologin kom som sagt att påverka synen på barns bilder. Inom perceptionspsykologin, där Rudolf Arnheim var en av föreläsarna, blev bilderna ett uttryck för hur barn uppfattar den synliga världen. Barnet går från en enkel uppfattning och urskiljning av helheter till en alltmer utvecklad syn och urskiljning av detaljer (Löfstedt, 2004, s.20). Inom denna linje har man hämtat tankar från gestaltpsykologin och drar upp två principer för bildskapandet. Dels enkelhetsprincipen som innebär att man alltid förenklar det man ser, där man utgår från grundläggande former i det man varseblir. Dels finns lagen om differentiering som innebär att man går från det allmänna till det specifika, från generella former till att kunna urskilja detaljer som särskiljer de olika formerna (Löfstedt, 2004, s.21). Barns första bilder ser ut som de gör, med sina enkla former som blir till figurer, för att dessa representerar enkla delar av en helhet som är lättare för ögat att uppfatta (Löfstedt, 2004, s.26). Arnheim menade att barn inte ritar av verkligheten, utan former som motsvarar vad de upptäcker i verkligheten. Till en början innebär detta förenklade former. Barn ritar med andra ord vad de ser, men de ser mer än vad de ritar. Hur de löser olika problem för vad de vill avbilda kommer att påverkas av material och verktyg samt vad de har för mål med uppgiften (Löfstedt, 2004, s.22). Barn har en medfödd förmåga att uttrycka sig i bild, och utvecklingen kommer att gå hand i hand med den perceptuella förmågans utveckling (Löfstedt, 2004, s.27).

3.1.2 Barns bildskapande ur sociokulturella perspektiv

Inom sociokulturella teoribildningar kritiserades tidigare teorier kring barns bildskapande. Bilder vi ser, hur vi blir medvetna om dessa och hur vi utvecklas inom bildskapandet påverkas av de sammanhang vi vistas i. Vad vi uppmärksammar påverkas av den kulturella kontexten och är något vi kommer lära oss genom social interaktion (Löfstedt, 2004, s.28). Stadiindelningen kritiseras och det påpekas att den är mer förbunden med en biologisk utveckling än med något barnen uppmärksammar i sin omgivning. Maria Papandreou (2014) lyfter att barns bildskapande alltid är situerat och kan bidra till olika saker i varierande situationer. Hon pekar på att vuxna idag ofta fokuserar på nyttighetsaspekten, som att bildskapande är bra för finmotoriken och ett sätt att uttrycka sig på, även om det inte är lika viktigt som att skriva och läsa. Synen på barns bildskapande bär med sig många tidigare traditioner. Det kan ses som ett uttryck för deras inre känsloliv, eller så blir deras skapande ett uttryck för deras tankar och intelligens, vilket placerar dem på olika utvecklingsstadier (Papandreou, 2014, s.85). Alla dessa teoretiska utgångspunkter har mestadels tittat på den färdiga produkten utan att ta hänsyn till vad som händer i processen och sammanhanget. En annan aspekt är att bildskapande ofta har setts som en ensam aktivitet. Detta är dock inte barnens verklighet i förskola och skola (Papandreou, 2014, s.86). Barns inflytande på varandra spelar en stor roll för hur de lär sig skapa bilder. Även vuxnas sätt att tala om bilder påverkar barnens bildskapande, bland annat genom att hänvisa inskriptioner till representation för saker i verkligheten (Löfstedt, 2004, s.34). Barn kan måla på olika sätt

beroende på vilket sammanhang de befinner sig i och vilket sätt som är privilegierat i just den situationen. De har förmåga att göra val i vad de framställer och hur de framställer sina bilder. (Löfstedt, 2004, s.41). Här kan också lyftas pedagogers roll kring hur de talar om bilder och vad som uppmuntras. Normer kring barns bildskapande får konsekvenser för vad som synliggörs och blir privilegierat i en situation. Här handlar det också om vad man anser målet vara för att utveckla bildskapandet. Väljer vi att se en naturalistisk framställning som slutmålet kommer detta att påverka hur vi bedömer barns bilder (Löfstedt, 2004, s.43). Inom den sociokulturella teorin inväntar man inte mognad för att möjliggöra utveckling utan lyfter istället lärandets betydelse för att kunna utvecklas. Inom den proximala utvecklingszonen, ett begrepp utvecklat av Lev Vygotskij, kan individer i dialog med kompetenta andra öka sin förståelse. Här blir imitation ett viktigt verktyg för att kunna förflytta sig inom zonen, då barn kan imitera handlingar som ligger inom deras nära förestående utveckling. Den sociala interaktionen blir en förutsättning för barns lärande (Löfstedt, 2004, s.38).

Vi varseblir inte enbart visuellt hur ett föremål ser ut, utan påverkas också av de förväntningar vi har (Löfstedt, 2004, s.30). Detta kan knytas an till Vygotskijs tankar om språkets vikt i hur vi formar vår omvärld. Det har inte enbart en namngivande funktion utan fungerar också meningsskapande (Löfstedt, 2004, s.31). Papandreou (2014) har en grundläggande tanke om att man inte kan studera fenomen utanför dess kontext och att bildskapande är en semiotisk aktivitet, där symbol kopplas till mening, som utvecklas i ett socialt sammanhang. Små barn gör märken på papper, då handens rörelse gör ett avtryck. De utforskar hur deras rörelse lämnar spår och upptäcker att dessa kan likna redan kända föremål. Detta uppmärksammas och kommenteras av de signifikanta andra, vilket gör barnen uppmärksamma på relationen mellan avtryck och mening. När barnen upptäcker att vissa symboler är accepterade bland andra, att de får en betydelse i ett socialt sammanhang, kommer barnen att använda dessa symboler igen. På detta sätt blir ritande ett sätt att kommunicera. Den semiotiska processen i bildskapande kräver en viktig mental aktivitet. Genom lek, där bildskapande ingår, lär sig barn hantera betydelsen av olika symboler mer effektivt, vilket leder till att de tänker mer komplexa tankar. Bildskapande innebär att man hittar representationer för till exempel objekt, rörelser, förändring, ljud och känslor (Papandreou, 2014, s.91). Den sociokulturella kontexten påverkar hur barn utvecklar sitt symbolsystem (Ring, 2006, s.199). Bildskapande är accepterat som ett visuellt språk för barn. När barn kommunicerar använder de flera olika uttrycksformer parallellt, som berättande, sång, ljud effekter, gester och rörelser, vilket också gäller vid bildskapande. Barn pratar om sina idéer, samarbetar och diskuterar kring olika lösningar för hur och vad de ska rita. De pratar om innehåll, om vad deras symboler betyder och kopierar dem ofta av varandra (Papandreou, 2014, s.88).

I boken *Barn skapar bilder i förskolan* frågar sig Eva Änggård (2006) vad som får barn att göra bilder, vilken mening det har för dem, vilka slags bilder de skapar samt hur bildskapandet används i leken. Hon intar i sin avhandling barnets perspektiv på bildskapande och riktar in sig på helheten, både process och produkt, för att finna svar på sina frågor. I västvärlden är vuxenhet normen, vilket barn tidigt får erfara. Det är bättre att vara stor och duktig än liten och barnslig. Barn anser att större barn och vuxna ritar finare, det vill säga mer föreställande (Änggård, 2006,

s.70). Vuxna har ofta uppfattningen att detaljerat och realistiskt ritande är ett tecken på intellektuell förmåga (Ring, 2006, s.196). De visar tidigt med sina frågor till barnen om vad de ritat, att teckningar förväntas vara föreställande (Änggård, 2006, s.72). Att rita föreställande är svårt, men barn ger ändå uttryck för en önskan att åstadkomma formfulländning (Änggård, 2006, s.70). Barnen på de förskolor Änggård (2006) studerade tog hjälp av varandra, övade på samma motiv, använde målarböcker och tog hjälp av mallar i sitt bildskapande. Hon tolkade bildskapande som ett risktagande, då resultatet blir synligt och kan utsättas för kritiska omdömen som ”barnsligt”, ”fult” eller ”felaktigt”.

3.2 Teoretiska begrepp

3.2.1 Kommunikation

I *Nationalencyklopedin* (2014) beskrivs kommunikation som “överföring av information mellan människor, djur, växter eller apparater”. Ordet kommunikation kommer från latin och har innebörder som: göra gemensamt och ömsesidigt utbyte. Fokus på det gemensamma och ömsesidiga när man talar om kommunikation och samspel är något som sociokulturella teoretiker beskriver som fundamentalt.

Inom sociokulturella teorier är kommunikation grundläggande för att lärande ens ska kunna ske. Det är i interaktion med andra som vi socialiseras in i olika kulturer och gemenskaper. Kommunikation ses som en förutsättning för tänkandet. Vygotskij menade att utveckling sker på två plan. Först på ett socialt plan där vi befinner oss i dialog med andra, därefter i ett inre samtal (Dysthe, 2003, s.48). Medvetenhet skapas med andra ord först i mötet med andra innan dessa funktioner kan uppstå i oss själva, en process Vygotskij benämner som internalisering. Detta begrepp har sedan differentierats i två termer: bemästrande och appropriering (Dysthe & Igland, 2003, s.78).

Det nära sambandet mellan kommunikation, tänkande och meningsskapande har i sin tur en stark relation till olika kontexter och de diskurser vi möter där. Inom olika diskurser finner man varierande sätt att använda språket. Mari-Ann Igland och Olga Dysthe (2003) har skrivit om Mikhail Bakhtins teorier om dialogen i boken *Dialog, samspel och lärande*. Bakhtin talar om olika språkgemenskaper som individer och grupper kan tillhöra. Beroende på vilken gemenskap vi tillhör påverkas vårt sätt att tala, tänka och handla. Då mening skapas mellan individer, påverkar olika gemenskaper vårt meningsskapande (Igland & Dysthe, 2003, s.102). Hur vi kommunicerar, och därmed också tänker, sker i relation till en mängd olika saker som befäster hur vi interagerar. Vår sociala interaktion är kontextberoende och vi samspelar ständigt mot olika synliga och osynliga regler för denna interaktion på olika nivåer i samhället (Säljö, 2013, s.46).

Sveinung Vaage (2003) diskuterar John Deweys och George Herbert Meads syn på det intersubjektiva som ett slags område där lärande sker och mening skapas. Det är här vi deltar och

kommunicerar med andra för att byta erfarenheter och därigenom också skapa oss själva som subjekt. Lärande ses här som processer och vi lär genom att vara deltagare i olika kommunikationsgemenskaper. Fokus ligger på social handling, samverkan mellan individer, där gruppen snarare än individen är utgångspunkten. Den sociala handlingen inbegriper enligt Mead och Dewey inte bara det verbala utan också kroppsliga aktiviteter och handhavande av föremål. Även bildskapande kan beskrivas som intersubjektiva semiotiska processer (Papandreou, 2014, s.87).

3.2.2 Multimodalitet

Kommunikation utvecklas enligt Mead ur olika slags gester som formas till signifikanta symboler (Vaage 2003, s.128). Med gester avses handlingar som riktar sig till någon och signalerar en viss mening. De signifikanta symbolerna får samma funktion för, och samma inverkan på avsändare som mottagare. Samtalet blir dubbelt då individen både samtalar med sig själv och den andre samtidigt. Mead framhåller också att gester inte enbart behöver vara vokala. Det inbegriper alla gester som bygger upp en gemensam mening hos den enskilda individen och hos andra (Vaage, 2003, s.129). Multimodalitet innebär att flera olika handlingar parallellt får utrymme i varierande situationer, såsom bildskapande ofta stöts av flera andra uttrycksformer (Papandreou, 2014, s.88). Vygotskij (1995) diskuterar leken som den ursprungliga formen för barns skapande och beskriver den som synkretistisk. Synkretism innebär att skilda former av konstnärliga uttryck förenas i en sammanhållen enhetlig handling.

Änggård (2006) tar upp likheter mellan bildskapande och lek och lyfter Hans-Georg Gadamer syn på leken som en rörelse fram och tillbaka utan varken början eller slut. Leken kan inte lekas ensam. Det finns alltid någon eller något som bjuder motstånd och gensvar. I sin forskning anger Änggård att materialet i bildskapandet i flera fall bjuder på överraskningar Hon beskriver hur det utvecklas ett spel mellan barnet och bilden, där barnet överlämnar sig i processen och ser vad det blir. Gadamer beskriver hur leken blir subjekt, det vill säga den lekande blir lekt med av leken (Änggård, 2006, s.100). I lek växlar sinnesstämningen hos de som leker mellan uppspelthet och hänryckning. Enligt Gadamer fördärvas leken av personer som inte tar den på allvar (Änggård, 2006, s.101).

Änggård (2006) lyfter att bildskapande, likt leken kan ses som transformativ. Processen där olika material bearbetas och förändras synliggör denna egenskap. Genom sin forskning belyser hon att bildskapandet många gånger också kan ses som transformativt i dubbel bemärkelse. Med det menar hon att barnen under processens gång, förutom att bearbeta materialet också förändrar innehållet. Detta anser hon framför allt sker då barnet från början inte har för avsikt att skapa något särskilt.

Susan Wright (2007) lyfter hur barn kommunicerar mening i bildskapande lek genom att sammankoppla både verbala och icke-verbala uttryck. Det verbala sker genom berättande, uttrycksfull sång och ljud effekter. Den ickeverbala kommunikationen utgörs av bilden,

uttrycksfulla gester och kroppsrörelser. Barnen rör sig mellan olika symbolsystem då de kommunicerar och blir på så sätt författare till flera sammankopplade texter, uppbyggda på olika sätt. Känslor kommuniceras med hjälp av sinnliga och kroppsliga uttryck, vilket gäller särskilt hos små barn, som ännu inte tillägnat sig de verbala uttrycken (Wright, 2007, s.16). Det verbala språket är otillräckligt för att kunna kommunicera allt vi tänker, känner och förnimmer. Olika former av estetiska uttryck möjliggör meningsskapande genom figurativ kommunikation som är mångfasetterad, symbolisk, metaforisk och intrikat (Wright, 2007, s.24).

Också Jon-Roar Bjørkvold (2005) tar upp hur barn kombinerar olika uttrycksformer för att kommunicera, där han fokuserar på spontan sång i samverkan med lek, kroppsrörelse, bildskapande och tal som ett enhetligt uttryck. Barns spontansång utgör ett kommunikativt verktyg i social samvaro med andra barn, där sången fungerar som ett verktyg för att skapa intersubjektivitet. Spontansången är kontextuellt och kulturellt knuten och skapar en gemensam sångkod. Sången fungerar och används som sjungande rörelselek, som symbolisk representation och som inramning av lek (Bjørkvold, 2005, s.65-72).

Vygotskij (1995) menade att fantasi är nära förbundet med tänkande. Vår förmåga till kreativt skapande är beroende av vår erfarenhet och förmågan att kombinera erfarenheterna på varierande sätt. Det finns två grundläggande typer av handlingar. Dels är det den återskapande som sammankopplas med vårt minne, där vi upprepar tidigare handlingsmönster. Dels finns de kombinatoriska eller kreativa handlingarna. Av de erfarenheter vi gör kombinerar och bearbetar hjärnan den information som finns och skapar nya situationer och kunskaper. Denna kreativa förmåga är vad vi kallar för föreställning eller fantasi. Det är inte en fantasi som ska förknippas med den vardagliga användning av ordet, utan som en förutsättning för all skapande verksamhet som människan är beroende av (Vygotskij, 1995, s.11-20).

3.2.3 Dialogism

Olga Dysthe (2003) pekar på att tidigare traditioner ofta har grundat sig på den så kallade monologiska modellen där man har sett på information som något som överförs mellan sändare och mottagare. Inom dialogism ses kommunikation istället som något som uppstår mellan de inblandade parterna. Kommunikation är intersubjektiv och mening skapas i samspel med andra (Dysthe, 2003, s.66). Begreppet dialogism utgår från Bakhtin, men har till skillnad mot Vygotskijs teorier inte en pedagogisk utgångspunkt. Dialogism har ändå, enligt Dysthe och Igländ (2003), en särskild ställning för att kunna beskriva hur människor skapar mening och kunskap.

Enligt Igländ och Dysthe (2003) använder Bakhtin dialogbegreppet på tre olika nivåer. Dels används begreppet för att beskriva villkoren för mänsklighetens existens. För att kunna skapa sig själv måste vi kommunicera med andra. Det är i dialog med andra som vi formar vår egen identitet, en pågående process genom livet där vi fortsätter forma och omforma oss själva. Begreppets andra betydelse handlar om dialogen som språkbruk. Bakhtin menade att det i alla

uttalanden existerar dialogicitet. Det verbala språket blir här ett av flera sätt som kommunikation kan ske. Det tredje sättet på vilket Bakhtin lyfter dialogen är som motsättning till monologen (Ingland & Dysthe, 2003, s.97).

När Bakhtin talar om dialog, handlar det inte enbart om den yttre dialogen. Även tänkande beskrivs som ett samtal där flera röster, med olika former av auktoritet, befinner sig i dialog med varandra (Dysthe & Igland, 2003, s.85). Bakhtin menar att yttranden aldrig är individuella, utan föregås av tidigare yttranden som vi omskapar i en kreativ process. Dessa kommer vi antingen att bekräfta eller motsäga. Dessa yttranden ingår alltid i en kommunikationsgemenskap, vilket pekar på den relationella betydelsen för att kunna skapa mening. Yttranden förutsätter förståelse hos adressaten och formuleras med förväntad respons i åtanke. Att förstå ett yttrande är en aktiv handling. Handlingen är alltid dialogisk, där responsen kan uttryckas direkt eller vid ett senare tillfälle. Denna process, interaktionen mellan vad som yttras och förstås, är själva grundförutsättningen för kommunikation (Igland & Dysthe, 2003, s.100). Trots att det vi uttrycker alltid bär med sig andra röster, är våra yttranden aldrig en ren upprepning av ett mönster. Vi interagerar i en ständigt pågående dialog individer och grupper, men också olika symbolsystem som bilder och texter (Igland & Dysthe, 2003, s.103). Änggård (2006) lyfter att barns bilder kan ses som dialogiska i Bakhtins mening. Det uppstår kollektiva bildsamtal där de nya bilderna kan ses som ställningstaganden och inlägg i samtalet. Barnens bilder kan komma i dialog med både andra barns bilder, pedagogers bilder samt populärkulturens bilder (Änggård, 2006, s.44).

När Bakhtin beskriver monologen är det med tanke på yttranden som inte kan eller får ifrågasättas. Här finner man ingen plats för motsättningar och därför kan inte heller en kreativ förståelse uppnås. Denna kan enbart uppstå i dialogen, där utrymme lämnas för att pröva, ifrågasätta och skapa en spänning mellan flera röster. Då ges en möjlighet att appropriera andras ord och på så vis skapas en kreativ förståelse (Igland & Dysthe, 2003, s.105). Dewey diskuterar hur handlingar kan klassificeras som vanemässiga eller som knutna till så kallade problematiska situationer (Vaage, 2003, s.135). Vanemässiga handlingar utvecklar inte lärandet, vilket istället handlingar i problematiska situationer gör. Sådana kräver överväganden, vilket främjar reflexivt lärande och rekonstruerar erfarenheter. Deltagande i dialogiska samspel med konkreta människor sker dock inte av sig själv. Aktiv handling krävs för ett dialogiskt samspel där mening skapas. Detta innebär en vilja att öppna upp för andras tankar och värderingar, samt en förmåga att lyssna för att åstadkomma ett dynamiskt lärande och meningsskapande (Igland & Dysthe, 2003, s.111).

3.2.4 Mediering

Mediering är ett begrepp som beskriver det stöd, antingen det handlar om redskap eller personer, som kan ges i olika läroprocesser. Inom sociokulturella teorier används termer som redskap eller verktyg för att beskriva fysiska föremål och de intellektuella resurser vi har att tillgå. Dessa redskap bär med sig tidigare generationers erfarenheter och kunskaper. Överföringen av dem är

beroende av kommunikativa processer för att dels få tillgång till dessa resurser, dels för att föra dem vidare (Dysthe, 2003, s.45). För att förstå hur människan utvecklas och lär måste vi sammankoppla individens kunnande med hur omgivningen är strukturerad och vilka resurser som finns att tillgå (Säljö, 2013, s.19).

När vi agerar i världen använder vi redskap för att uppleva och förstå den. Nyttjandet av dessa har bidragit till att vi har förändrat användningen av vårt intellekt, vår kropp och hur vi agerar i interaktion med varandra. De har förändrat möjligheterna för hur vi gör erfarenheter (Säljö, 2013, s.24). Människors kunskaper och färdigheter är så tätt sammanlänkade med de medierande redskap som används att de omöjligt kan separeras från varandra. Vi agerar alltid med hjälp av dessa redskap och lär oss använda dem för specifika ändamål (Säljö, 2013, s.66). Vår upplevelse av världen är inte direkt och objektiv. Istället tolkar vi och söker förståelse för den utifrån hur den medieras genom olika redskap. Redskapen bidrar till de perspektiv vi tar och genom dessa konstrueras världen för oss i ett visst mönster. Genom tecken och symboler tolkar vi vår omvärld. Vi är alltid situerade och kommer därför också att uppleva aspekter av vår omgivning utifrån vad vi är socialiserade att uppmärksamma (Säljö, 2013, s.27).

Även Bendroth Karlsson (1998) lyfter hur lärandet alltid sker genom mediering. Kulturella redskap och symboler medieras i sociala sammanhang. Användningen samt inläringen av dessa är nödvändiga för utveckling av högre intellektuella förmågor. Hon beskriver och exemplifierar vad hon menar med kulturella redskap och beskriver att man kan tala om olika former av symbolspråk. Här finns bland annat det talade och skrivna ordet, men också bilder av olika slag (Bendroth Karlsson, 1998, s.35). Människor utvecklar olika redskap för att använda i de kontextuella situationer man befinner sig i. Dessa kan både vara tekniska redskap eller psykologiska i olika former av symbolspråk. Dessa redskap påverkar hur karaktären på processen tar form och kan inte skiljas från aktiviteten i sig. Inom bildaktiviteter finns tekniska redskap som kan bestå av olika material och tekniker, medan de mentala redskapen exempelvis är nya sätt att se på och samtala om bilder (Bendroth Karlsson, 1998, s.36).

4 Metod

I detta avsnitt redogörs för val av metod och upplägg av undersökningen. Det ges en kort beskrivning av involverade skolor och elevgrupper. Aktiviteterna som genomfördes vid två tillfällen på varje skola beskrivs och motiveras. Begrepp som validitet och generaliserbarhet diskuteras. Avsnittet avslutas med aspekter på etiska hänsynstaganden.

4.1 Val av metod

Vi valde att utgå ifrån barnets perspektiv. Men vad innebär detta? Sparrman (2006) lyfter frågor kring vad ett barn är och hur synen på barn har förändrats genom historien. Det har idag vuxit fram en bild av barn som kompetenta aktörer. Synen på barn kan också variera mellan olika kontextuella situationer. En viktig aspekt är att barn både är och ska bli. Varje tid har sitt sätt att se på barnet och innefattar aspekter kring hur barnet är, borde vara och vad barndom bör bestå av. Från att ha knutit an till barn och barns utveckling till Piagets utvecklingsteorier i Sverige under 60-talet kom man senare att kritisera detta och lyfta delar som pekar på barndomen som långt ifrån universellt fastlagt. Förutsättningarna för barn varierar över alla världens delar, samtidigt som man också har tillgång till olika saker som påverkar dem (Sparrman, 2006, s. 25). När man talar om ett barnperspektiv, hänvisas ofta till ett tillvaratagande av barns villkor. Vuxna söker det som anses bäst för barnet. Som två ord, barns perspektiv, försöker man istället inta barnets perspektiv och närma sig deras upplevelser (Sparrman, 2006, s.27).

Vi ville försöka förstå barns kommunikation och bildskapande. Detta ville vi genomföra genom en etnografiskt inspirerad studie. I den etnografiska studien undersöker forskaren en specifik kultur och intar undersökningspersonernas perspektiv och försöker se världen genom deras ögon (Kullberg, 2004, s.42). Etnografen undersöker en process i en så naturlig miljö som möjligt, och befinner sig i miljön bland informanterna under en längre tid. Direkta observationer är användbart då processer och strukturer ska studeras. Det som sker kan vara svårt för inblandade att förklara med ord och ibland så självklart för informanterna att de inte skulle tänka på det i en formell intervjusituation (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012, s.303-304). Vår problemställning rör förståelsen för individers meningskapande under en process i en given kontext, vilket gör att vi anser att den kvalitativa etnografiska forskningsansatsen är lämplig att utgå ifrån i detta arbete. Vår forskningsansats kan också ses som en fallstudie, men där vi själva skapar de fall vi vill studera. En fallstudie är studiet av en specifik företeelse, vilken kan utgöras av t.ex. en person, ett särskilt skeende, en händelse eller liknande. Det som undersöks är avgränsat men anses viktigt eller intressant och studeras som exempel på en större grupp, skeenden eller händelser (Merriam, 1994, s.24).

Inom ramen för examensarbetet fanns inte möjligheten att utföra en studie på fältet under längre tid. En av faktorerna att ta hänsyn till vid planerande av direktobservationer är längden på kontakten mellan forskare och informanter, vilken kan variera från en kort stund till flera år. Andra faktorer är vilken roll observatören intar, om miljön är naturlig eller konstlad, om

observatören är öppen med sina avsikter eller inte samt om datainsamlingen är standardiserad eller öppen (Esaiasson et al., 2012, s.306).

Liksom Änggård (2006) motiverade vi metodvalet med att det endast är genom att delta i det som händer som det går att förstå hur människor skapar mening i händelserna. Sammanhanget är avgörande för hur handlingar ska tolkas, i detta fall barns bildskapande. Änggård observerar och deltar i barnens spontana bildskapande aktiviteter samt i lärarledda sådana för att inhämta sitt material. Den etnografiska forskaren agerar enligt Birgitta Kullberg (2004) deltagande observatör, genomför intervjuer i form av djupintervjuer och samtal, samt samlar in artefakter som saker och dokument om och av informanterna.

Det finns många aspekter att ta hänsyn till vid genomförande av intervjuer, inte minst då informanterna är barn, vilket Elisabeth Doverborg och Ingrid Pramling Samuelsson (2012) lyfter. Ett av dem är frågeställningarna och möjliggörandet för barnet att ur flera synvinklar få utveckla sina svar genom att vi som vuxna måste försöka ta tillvara på vad som sägs och ställa följdfrågor (Doverborg & Pramling, 2012, s.45). De diskuterar aspekter på olika erfarenhetsvärldar för vuxna och barn, vilket kan göra att det de vuxna ser som självklart kan te sig främmande för barnen. Det som barnen svarar har sin utgångspunkt i deras erfarenheter och ges som uttryck för deras uppfattningar (Doverborg & Pramling, 2012, s.51). Relationen till barnen är av stor betydelse. Utan att skapa ett förtroende kommer man inte att kunna få fram några svar. (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s.56). Sharan B Merriam (1994) framhåller dock empatisk förmåga som grunden för en bra kontakt med dem som ska observeras och intervjuas. För att lyckas som forskare med kvalitativ inriktning är förmåga att lyssna och ställa bra frågor också av avgörande betydelse (Merriam, 1994, s.53). Nybörjarforskaren gör ofta misstaget att planera och ställa frågor utifrån de svar som denne önskar (Kullberg, 2004, s.116). Det är också av vikt att som intervjuare ställa endast en fråga i taget och ge tid åt den tillfrågade att svara. Doverborg och Pramling (2012) framhåller att kunskap om barnet och det sammanhang man vistas i gör det lättare att tolka det barnet säger. Kullberg (2004) poängterar dock att forskaren inte ska vara alltför hemma i det fält där forskningen ska bedrivas och lyfter att forskaren kan sägas vara alltför förtrogen när denne "vet" svaren i förväg och inte kan göra det välbekanta obekant. I *Metodpraktikan* ges rådet att forskaren enbart med försiktighet bör studera sådana fenomen som denne är djupt insatt i (Esaiasson et al., 2012, s.317).

4.1.1 Validitet och reliabilitet

Validitet betyder "styrka" och avser i vilken grad forskaren verkligen undersökt det som var avsikten att undersöka. Reliabilitet betyder "tillförlitlighet" och avser i vetenskapliga sammanhang hur noggrann och säker den använda metoden är. Inom den handlingsorienterade och förstående forskningen är det forskaren själv som kan ses som mätinstrumentet (Kullberg, 2004, s.73). Denne mäter inte utan tolkar istället sina data. Forskaren i rollen som mätinstrument har möjligheten att få ut en mängd meningsfull information, men riskerar också att begå misstag

och låta undersökningar och tolkningar färgas av personliga värderingar (Merriam, 1994, s.50). Ett validitetsproblem med direktobservationer är att forskaren inte helt förstår det som händer utan tolkar skeenden felaktigt (Esaiasson et al., 2012, s.307). Särskilt försiktig ska observatören vara gällande svår fångade faktorer som känslor och stämningar. Genom att arbeta tillsammans med andra observatörer kan också validiteten ökas (Esaiasson et al., 2012, s.314). Inom etnografisk forskning används flera olika metoder i en och samma studie för att undersöka fenomenet av intresse, vilket på så sätt anses öka resultatets giltighet och trovärdighet (Kullberg, 2004, s.75, Merriam, 1994, s.85, Esaiasson et.al.2012, s.314). Detta benämns metodtriangulering och kan uttryckas som att samma fenomen studeras från olika sidor (Kullberg, 2004, s.83-84). Metoder som används är informella intervjuer (samtal) enskilt och/eller i grupp, formella intervjuer (djupintervjuer) och deltagande observation. Forskarens noggrannhet i genomförandet av observationer och intervjuer påverkar reliabilitetsgraden. Det är inte enbart ögat som registrerar under en observation (Esaiasson et al., 2012, s.304). Den deltagande observatören ska uppfatta med alla sina sinnen, den så kallade multisinnesprincipen (Kullberg, 2004, s.95-96). Merriam (1994) påpekar att kvalitativ forskning, inbegripet fallstudier, är den enda typen av forskning som tillåter påverkan av skevheter och subjektiva uppfattningar hos både deltagare och forskare. Det bästa sättet för forskaren att hantera denna påverkan är genom att vara medveten om den och ta den i beaktande.

4.2 Genomförande

4.2.1 Metodbeskrivning

Studien utfördes genom deltagande observation i kombination med informella gruppsamtal. För att förstärka våra observationer och samtal filmade vi också studietillfällena, liksom Änggård (2006) gjorde i sin etnografiskt inspirerade studie. Observationer inklusive samtal planerades till fyra separata tillfällen, vilket också genomfördes.

Som beskrivits ovan avsåg vi att utgå från barns perspektiv. Då de barn vi avsåg att studera är åtta till nio år gamla och går i årskurs 2, så väljer vi här att i fortsättningen benämna studiedeltagarna elever istället för barn.

Kullberg (2004) lyfter vikten av en fokusering för observationerna. Inför genomförandet av våra observationer, inkluderande samtal, förberedde vi oss med ett antal frågor kopplade till vårt syfte med studien (bilaga 1). Dessa fungerade som ett stöd vid studietillfällena och utgjorde ett ramverk för våra observationer. Vi var samtidigt öppna för elevernas impulser och fångade upp frågeställningar och uttalanden i stunden. Eftersom vi arbetade tillsammans hade vi möjlighet att växla de roller som vi intog under tiden för pågående observationer. När en av oss intog rollen som pedagog för att instruera eleverna i vad som skulle ske, placerade sig den andra som observatör.

I samband med observationstillfällena genomfördes också gruppsamtal med eleverna. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) pekar på en fördel med gruppintervjuer då man vill synliggöra hur barnen tänker tillsammans. Barnen kan stötta varandra i tankegångarna och ställa frågor och lyfta aspekter som några andra kanske inte tänkt på (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012, s.31). De mer organiserade samtalen genomfördes i samband med visning av kända konstverk samt i slutet av observationstillfällena. I dessa samtal ansvarade vi för att varje elev i gruppen hade möjlighet att komma till tals.

De fyra studietillfällena genererade sammanlagt cirka fem timmars film med surfplatta. Arbetet med att transkribera filmerna inleddes så snart de producerats och pågick fortlöpande under studiens gång. Insamlade data utgjordes av transkriberade filmer omfattande både tal och handlingar. Det kompletterades med observationsanteckningar och foton av elevernas arbeten. Data kategoriserades dels utifrån frågorna vi ställde inför studietillfällena, men också utifrån vissa tillägg eftersom de observationer och samtal som genomfördes gjorde oss uppmärksamma på nya aspekter. Kategoriseringen utgjorde sedan underlag för resultatredovisningen. I rapporten har inte deltagande elevers eller skolors riktiga namn angivits. Istället är det fiktiva namn som helt saknar anknytning till verkligheten. Det enda som överensstämmer är våra namn, Madde och Anna.

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012, s.52) beskriver analysarbetets två steg genom att peka på att man först ska finna de svar man är intresserad av och sedan kategorisera dessa. Parallellt med kategoriseringen av data och redovisning av resultatet inleddes också arbetet med analysen. I analysen kopplade vi samman våra resultat med ovan redovisade teoretiska utgångspunkter samt tidigare forskning inom området.

4.2.2 Bildaktiviteten

Vi valde att genomföra studien med en egen bildaktivitet som grund. Beslutet grundade sig på våra egna upplevelser av att spontant bildskapande minskar ju äldre elever blir och att vi inte heller kunde vara säkra på att planerade lärarinitierade bildaktiviteter skulle genomföras i verksamheten när vi hade möjlighet att vara med. Dessutom upplevde vi att utbudet av möjliga planerade bilduppgifter som skulle kunna förekomma, samt den variation i förhållningssätt som finns till bildämnet i skolan utgjorde en alltför stor osäkerhet kring vilka data och vilken kvalitet på dessa som skulle kunna uppnås på den begränsade tid vi hade att tillgå.

Kullberg (2004) beskriver problematiken med att samtidigt fungera som både lärare och etnografisk forskare för en grupp elever. Hon märkte att hon lätt hamnade i den undervisande och styrande rollen och därmed inte gjorde några nya upptäckter. Hon fann enbart det förväntade. Då hon tydligare försatte sig i den lärande rollen och tog elevernas perspektiv blev upptäckterna synliga i analysarbetet (Kullberg, 2004, s.100).

Då vi beslutade att genomföra en egen bilduppgift fanns risken att möta samma problematik som Kullberg, det vill säga att vi undervisade och instruerade snarare än guide eleverna. Bilduppgiften, ansåg vi, skulle därför vara av sådant slag att vi som observatörer ändå kunde delta på lika villkor som eleverna. Den skulle bygga på ett gemensamt utforskande snarare än på skicklighet, prestation eller komplicerade instruktioner. Den skulle vidare uppmuntra till aktivt deltagande, kommunikation i och om bildskapande samt problemlösning.

Kursplanen i bild lyfter hur eleverna ska ges möjlighet att arbeta undersökande. Vidare beskrivs hur eleverna dels ska utveckla sin förmåga att kommunicera med bilder, men också ges möjlighet att analysera olika typer av bilder (Skolverket, 2011, s.20). De undersökande och kommunikativa aspekterna var delar vi tog fasta på i utformandet av studiens bilduppgift.

Bilduppgiften är delvis inspirerad av en beskriven aktivitet i Bendroth Karlssons bok *Bildskapande i förskola och skola* (1998). Aktiviteten som beskrivs tar plats på en konsthall där en elevgrupp besökte en utställning och därefter arbetade vidare med sitt eget skapande tillsammans med konstpedagoger (Bendroth Karlsson, 1998, s.133). De delar vi inspirerades av var först den inledande fasen där barnen fick se på och diskutera bilderna i utställningen. Bendroth Karlsson (1998) beskriver detta som en övning i att se något nytt eller att se det på ett annat sätt än man tidigare varit van vid. Vidare anges att barnen fick möjlighet att upptäcka tillsammans. Även om pedagogerna hade en stödjande funktion i diskussionerna gavs barnen tolkningsföreträde. De inledande och avslutande reflektionerna kring andras och egna bilder beskrivs som processer som både skapade begrepp om vad som upplevts, möjliggjorde reflektion och var en övning i att se (Bendroth Karlsson, 1998, s.143). Den aktivitet vi genomförde var tänkt som en process där flera olika tolkningar skulle ges utrymme och där slutprodukten inte var fastställd från början. Detta hoppades vi skulle väcka både diskussioner, kreativitet och lust till skapande.

Den bilduppgift vi använde oss av i studien var uppdelad i två delar, del I och del II, där del I innebar tvådimensionellt och del II tredimensionellt skapande. De två delarna ägde rum tidsmässigt uppdelat, men hade tydlig koppling till varandra och utgjorde delar av en helhet. Varje del pågick mellan en till en och en halv timme. Allt material som användes i bilduppgiften hade vi med oss, för att säkerställa att alla delar skulle vara genomförbara.

Del I

Bildaktiviteten inleddes med presentation av oss själva och eleverna samt med en kort introduktion till varför vi kommit.

Ett stort vitt spännpapper låg upptejpat på ett bord i rummet. Alla stolar hade vi i förväg ställt undan. Bildskapandet inleddes med att pappret skulle täckas helt med vattenfärg så att inget vitt fanns kvar. Eleverna fick först tillsammans avgöra vilka kulörer som skulle användas, och fick välja på blå/gul/grön eller gul/orange/rosa/röd. Till sin hjälp att måla hade de svampar, färg och vatten.

Medan vattenfärgen torkade öppnade vi upp för ett samtal med hela gruppen om vad och hur vi såg på konst. Vi fortsatte med att på datorskärmen visa bilder på en serie abstrakta målningar, skapade av de etablerade konstnärerna Joan Miró och Jackson Pollock. Med detta ville vi åstadkomma en öppen diskussion i gruppen om vad konstnärerna kunde tänkas vilja förmedla med sina bilder, vilka känslor de hade när de skapade bilderna och om bilderna förmedlade något till eleverna. Vi ville också visa eleverna en konstform, den abstrakta, som hos unga människor ofta inte ses som något eftersträvansvärt, där det realistiska avbildandet snarare är målet. Med målningarna ville vi slutligen ge dem en gemensam utgångspunkt inför det fortsatta skapandet.

Efter gruppsamtalet om konst och konstverk samlades eleverna åter stående runt bordet med det stora pappret. Uppgiften var nu att experimentera med olika verktyg för att sprida ut färg över pappret. Den färg som användes för detta var gouache tempera, som något tjockare vattenfärg på flaska. Denna hade vi förberett genom att hälla upp en viss mängd i olika burkar, en kulör per burk. Tillgängliga kulörer var vit, svart, blå, gul, röd, grön, lila och rosa. Vi hade också fyllt små sprejflaskor med likadan färg, en kulör per flaska. Till sitt förfogande hade eleverna burkar och sprejflaskor med färg samt tandborstar och penslar att sprätta iväg färgen med. Efter en stund introducerades också material som sugrör och pipetter att experimentera med. Som avslutning på den skapande delen fick eleverna istället för de tidigare kulörerna gå över till kulörerna neonrosa, neonorange, neongrön, silver och guld.

Del I av bildaktiviteten avslutades med ett gruppsamtal om den skapande processen och den gemensamma målningen. Vi förberedde också eleverna på att nästa del i bildaktiviteten, del II, innebar att de skulle arbeta vidare med målningen som utgångspunkt. De uppmuntrades att fortsätta fundera på målningen tills dess.

Del II

Den stora, nu torkade målningen har placerats på ett bord. Stolarna var åter undanställda. Vi inledde del II med att i samtal med gruppen återknyta till del I och den skapande process som denna innebar. I den andra delen av bildaktiviteten skulle eleverna med hjälp av en passepartout¹ lokalisera en egen bild ur den stora gemensamma målningen. Denna bild skulle de klippa ut och göra en egen passepartout till av tjockt papper i valfri kulör.

Därefter samtalade vi i gruppen om elevernas val av bilder. Utifrån dessa samtal fortsatte skaparprocessen, men nu i en sorts lera istället. Den lera som användes var lufttorkande och av märket iclay. Leran var färgad, och fanns i kulörerna vit, svart, gul, blå, röd, grön, orange och lila. Den var mjuk, lite klibbig och lätt att forma.

Bildaktiviteten i lera gick ut på att eleverna utifrån sin utvalda målade bild skulle skapa i lera sådant som de på något sätt upplevde hörde ihop med deras egen målning. Den avslutades med

¹ En passepartout kan beskrivas som en form av ram, i papper eller kartong, att använda runt konstverk eller fotografier (NE, 2014).

gruppsamtal om skapandet i lera. Eleverna fick sedan ta hand om sina verk, visa dem för kompisar och ta med dem hem.

4.3 Skolorna och elevgrupperna

Inom sociokulturella teoribildningar talar man om lärandet som situerat, det vill säga att lärandet och utvecklingen hos människor inte kan förstås utan att man tar i beaktande vilken situation de befinner sig i (Säljö, 2013, s.66). Av denna anledning beskriver vi både grupperna och skolorna vi besökte, samt de miljöer och situationer som bildade förutsättningarna för genomförandet av bilduppgiften.

Då den tidigare forskningen på området vi presenterat ovan framför allt riktat in sig på barn i förskola så beslutade vi att istället för förskolebarn rikta in oss på elever i grundskolan och utföra studien i årskurs två. Elevgruppen på respektive skola bestod av elever i årskurs 2 som deltog i skolans fritidsverksamhet under påsklovet och vars vårdnadshavare hade gett skriftligt samtycke till deras deltagande i studien inkluderande filmning.

De två skolorna som ingick i studien ligger båda i Göteborg och bedriver undervisning för elever i förskoleklass till och med årskurs 9. Ingen av skolorna har någon särskild pedagogisk inriktning.

Vi beslutade att begränsa antalet deltagare per grupp till sex till sju elever. Detta beslut grundade vi på att det utifrån observationerna och filmerna skulle bli alltför svårt att se och höra varje elev i en större grupp. Vi ville satsa på att få färre data med förhoppningsvis god kvalitet snarare än stora kvantiteter som riskerade att hålla en lägre kvalitet. Vi hade också noterat att forskare inom ämnet också använde sig av mindre grupper i taget i sina observationer (Papandreou, 2014).

Björkskolan

Skolan har ungefär 550 elever. Deltagare i studien utgjordes av sju elever. Alla gick i samma klass och vi har valt att i rapporten kalla dem de fiktiva namnen Linus, Måns, Oskar, David, Sigrid, Sandra och Ellen. Under del I av bilduppgiften deltog alla sju eleverna. Då det var påsklov vid tidpunkten för genomförandet så var Ellen ledig dagen efter, då del II genomfördes. Alla de övriga eleverna i gruppen var närvarande under del II.

Salen vi fick tillgång till var en bildsal som eleverna annars inte vistas i förrän i högre årskurser. Salen var ljus och rymlig och hade glasfönster i taket. Bord var placerade anpassat för grupparbete. Material fanns tillrättalagt på olika hyllor och bänkar i rummet och en del bilder fanns uppsatta på väggarna. På en av väggarna hängde vita rockar som eleverna kunde använda för att skydda sina kläder. En fördel med att vi genomförde detta under ett skollov var att vi fick tillgång till salen vid båda delaktiviteterna och behövde därför inte flytta varken material eller verktyg.

Ekskolan

Skolan har ungefär 600 elever. Deltagare i studien utgjordes på denna skola av sex elever, från två olika klasser. Från en klass kom elever som vi i rapporten har valt att kalla de fiktiva namnen Ines, Moa och Nadja. Från den andra klassen deltog elever med de fiktiva namnen Lana, Sam och Max.

På denna skola fick vi vistas i två olika lokaler, en vid varje delaktivitet. Anledningen till byte av lokal mellan tillfällena var att del I genomfördes under skollovet medan del II inföll under skoltid, en vecka senare. Vid det andra tillfället blev lokalen upptagen då elever behövde sitta där för att genomföra nationella prov. Lokalen vi hade tillgång till under del I var ett rum som användes för skapande aktiviteter. Rummet var relativt litet med mindre bord placerade ihop som ett långbord mitt i rummet. Material låg över både hyllor och golv, vilket gav ett något oorganiserat intryck. Under en hög med kartonger hittades endast fem förkläden som eleverna kunde skydda kläderna med. En elev fick därför knyta en plastsäck runt sig för att undvika färg på kläderna. Under del II fick vi vara i ett kök med ett långbord i mitten. Detta rum var ungefär lika stort som det föregående. Där fanns dock betydligt fler stolar som vi fick ställa undan längs ena väggen för att ge barnen utrymme att röra sig fritt runt bordet. Det gav rummet en trängre känsla.

4.4 Urval och generaliserbarhet

Genomförandet på enbart två skolor, och i två mindre grupper med elever ledde till frågor om extern validitet, det vill säga i vilken utsträckning våra resultat kunde generaliseras. Frågor vi ställde oss var vilket återkommande generellt fenomen det var som skulle undersökas samt varför just de konkreta fall som studerades har valts ut (Esaiasson et al., 2012, s.155). De tänkta fall som ingick i populationen för vår studie utgjordes av elever i årskurs 2 i svensk grundskola, i lärarinitierat bildskapande. Vi gjorde, i linje med *Metodpraktikans* vokabulär, ett urval, där vi ansåg de fall vi valde som relativt typiska (Esaiasson, et al., s.161). Varken skolorna eller elevernas ordinarie lärare hade någon särskild pedagogisk inriktning som skulle kunna påverka eleverna i fråga om bildskapande. Genom att vi själva höll i bildaktiviteten vid alla tillfällen så minskade antalet "variabler", som olika bilduppgift, olika pedagogers inställning till bild och olika tillgång till material. Det som varierade var miljön och eleverna med deras olika erfarenheter.

Generaliserbarhet kan, enligt Merriam (1994), utifrån ett fallstudieperspektiv beskrivas som att ett detaljstuderat fall jämförs med andra fall, också de detaljstuderade. Generella drag kan då upptäckas utifrån det specifika. Varje enskilt fall, med sitt kontextuella förhållande, bidrar med sin del till utvecklandet av en typologiserad teori (Esaiasson et al., 2012, s.169). Det enskilda fallet följer antingen de tidigare kontextuella förhållandena alternativt utvecklar fallet typologin. Tankarna liknar idén om grounded theory, där teorin aldrig anses färdig, utan byggs på och utvecklas utifrån vad de senaste fallen säger jämfört med tidigare resultat (Esaiasson et al., 2012,

s.127). Ju fler fall teorin bygger på, samt ju större kontraster mellan fallen, desto intressantare anses teorin vara.

4.5 Etisk hänsyn

I rapporten använder vi, som nämnts tidigare, fiktiva namn på både eleverna och skolorna som ingick i studien, bortsett från våra egna namn som vi skriver ut. *Vetenskapsrådet* (2002) har fyra huvudkrav för forskning, där bland annat konfidentialitetskravet kan återfinnas. Detta innebär i detta fall att uppgifter om eleverna ska behandlas på så sätt att ingen utomstående ska kunna identifiera dem (*Vetenskapsrådet*, 2002, s.12). Vidare lyfter *Vetenskapsrådet* tre andra krav för forskning: informationskravet, samtyckeskravet och nyttjandekravet. Dessa totalt fyra krav är inte fullständiga och heltäckande, men ska fungera som riktlinjer för att kunna tillgodose det grundläggande kravet på individskydd (*Vetenskapsrådet*, 2002, s.6).

Informationskravet innebär att de som är berörda av forskningen ska informeras om vad som ska ske och villkoren för sitt deltagande. Det ska framgå att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan under studiens gång. Här ska även syftet med undersökningen framgå och hur den kommer att genomföras (*Vetenskapsrådet*, 2002, s.7). Eftersom vår undersökning baseras på deltagande från barn på lågstadiet skickades en blankett ut till vårdnadshavarna. I denna blankett informerade vi om de olika villkoren för deltagandet, bland annat angående konfidentialitet och frivillighet i deltagandet. Här beskrev vi även anledningen till att vi skulle genomföra studien. Denna blankett som skickades ut är en del av det samtyckeskrav som *Vetenskapsrådet* lyfter. Denna innebär att forskaren ska hämta samtycke från de som deltar i undersökningen. I fall där deltagarna är under 15 år ska det hämtas från vårdnadshavare (*Vetenskapsrådet*, 2002, s.9). Föräldrarna var självklart fria att inte skriva på blanketten och blev informerade om rätten att avbryta när man vill (*Vetenskapsrådet*, 2002, s.10).

I samband med aktiviteten var det också viktigt att eleverna skulle känna att de deltog på frivillig basis. Även om deltagandet var godkänt av vårdnadshavare, tillfrågades även eleverna. Då elever i skolmiljö är vana vid att göra som vuxna säger, så var vi under aktivitetens gång lyhörda och uppmärksamma på om någon elev inte längre verkade vilja delta. Om något barn önskade att avbryta hade de fått göra det.

Det fjärde kravet är nyttjandekravet. Detta innebär att de uppgifter som vi samlar in inte kommer att användas till annat än det som berör forskningen (*Vetenskapsrådet*, 2002:14). Den information som insamlas kommer med andra ord enbart användas till det examensarbete vi skriver. Vi har också i blanketten för samtycke till vårdnadshavarna informerat om detta.

5 Resultat

Här presenteras resultatet av undersökningen. De första två kategorierna (5.1 och 5.2) fokuserar på vad som skedde i processen med bildskapandet och de två senare (5.3 och 5.4) på samtalen om bilderna. Kategorierna exemplifieras med utdrag ur datamaterialet. I återgivna utdrag anges eleverna med fiktiva namn, beskrivet ovan, och vi med våra namn, Anna och Madde. I de fall flera elever uttalar sig samtidigt, eller vi inte kunnat avgöra vem som yttrar sig anges detta som "elever" respektive "elev". Yttranden som inte kunnat tydas markeras i utdragen som "(...)".

5.1 Elevernas samspel i den bildskapande processen

Samspelet mellan eleverna tog sig olika former och fick därmed också olika konsekvenser. Upptäckter och funderingar som eleverna uttryckte fick många gånger respons i form av bekräftande eller ifrågasättande. Ibland uteblev dock responsen. Nedan presenteras och exemplifieras formerna och förutsättningarna för det samspel som tog plats under båda delarna av bildaktiviteten, på båda skolorna.

Samarbete med kulörer i fokus

I båda elevgrupperna kom bildaktiviteten, både del 1 och del 2, att innebära ett intensivt utforskande och diskuterande kring verktyg, material och de avtryck som lämnades på pappret. Eleverna engagerade sig i varandras projekt. På Björkskolan förekom flera diskussioner om färgblandningar, först kring måleriet men även då de arbetade i lera. De bildade gemensamma projekt kring olika färgblandningar. Vid ett tillfälle stod David med en burk, medan Måns hällde i rosa färg:

David är beredd att röra om med penseln när färgen ska hällas i. Linus står samtidigt nära och tittar intresserat ner i burken. Oskar visar också intresse genom att tränga sig in mellan David och Måns för att titta på färgen. David och Linus rör sedan samtidigt i burken med sina penslar och eleverna ger ifrån sig glada kvittrande rop när färgen blandas. David, Måns och Linus vänder sig efter ett tag mot Madde för att uppmärksamma henne på färgblandningen: "Titta vad vi har blandat!". Samtidigt står Sandra och Ellen, och samarbetar med en färgblandning i en annan burk.

Eleverna engagerade och engagerades av varandra i varierande delar av aktiviteten. Linus hade vid ett tillfälle hållt på mycket vatten i sin färg på pappret, som Madde uppmanade honom att sprida ut. Oskar uppmärksammade detta och hjälpte till genom att sträcka sig in med sin svamp och sprida ut vattenfärgen ackompanjerat av swisch-ljud. Eleverna var lyhörda för det som hände runt omkring. När kompisarna gjorde något kom de vid ett flertal tillfällen att engagera sig i samma detalj på bilden.

Färgblandningar och diskussioner om dessa pågick under hela processen efter att den först inleddes. Efter att eleverna på Björkskolan kom igång med att blanda färg delade de med sig av

sina erfarenheter till varandra. De gav varandra inspiration genom att visa sina färgblandningar och dela med sig av varandras färger så att nya nyanser och kulörer uppstod. Färgblandningarna benämndes med namnen på de olika kulörerna, men också utifrån saker som eleverna associerade till:

David, Måns och Linus: "Kolla vad vi har blandat!" De vänder sig samtidigt mot Madde.

Måns: "Choklad!"

Färgen blev på Björkskolan också viktig i valet av den egna bilden. Detta märktes bland annat på en kommentar av Oskar då hans val av bild avgjordes med motiveringen att den innehöll en kulör som var blandad av honom själv. Kulörerna väckte också andra tankar. När Madde associerade till sommar och längtan efter sol och värme, tog Oskar direkt upp tråden. Sigrid associerade vidare till sin syssla som maskrosplöckare under sommaren och beskrev att hon fick en krona per maskros. Eleverna bidrog med berättelser som denna, som utgick från bilden och andras kommentarer. Genom flera elevers bidrag framkom en rad av associationer och delade erfarenheter.

På Ekskolan var färgen och blandning också i fokus, dock på ett annat sätt. Lana begränsade gruppen i utforskandet av färgblandning genom att upprepade gånger deklarerade för Moa att hon inte fick blanda olika färger i burken. Effekter av att färger blandades uppmärksammade eleverna istället på pappret, där en stor pöl av färg bildades. Pölen engagerade alla eleverna i gruppen vid upprepade tillfällen under arbetet. De uppmuntrade varandra att fylla på färg och att använda olika redskap för att undersöka effekterna som synliggjordes på pappret. Sam hade ett sugrör och blåste i färgpölen för fullt. Fler elever var engagerade:

Max: "Nu blir det fint! Blås! Blås! Där!"

Elev: "Kan jag få orange?"

Lana: "Åååååå!"

Alla eleverna uppmärksammar färgpölen vid Lanas utrop.

Ines sträcker fram sin pensel och skvätter ännu mer färg.

Max: "Blås Sam, blås!"

Elev: "Gör en gång till."

Nadja skvätter också färg i pölen.

Elev: "Åååå!"

Max: "Blås igen, blås Sam, här."

Sam blåser effektfullt ut färgen.

Max: "Finns det nå, finns det nå, finns det nå mer sugrör?"

Sam: "Det finns där." Han pekar mot bordet.

Vid bildskapandet i lera tog eleverna åter upp diskussionen kring kulörer. Vid åsynen av leran konstaterade de att det inte fanns de kulörer som de ville ha, och i båda elevgrupperna ställdes snabbt frågan om de fick blanda lera. Flera av eleverna på Björkskolan tog utgångspunkt i de kulörer de blandat under processen med målningen:

David: "Vilka färger blandade man när man blanda den?" Han nickar med huvudet åt väggen där bilderna hänger och tittar sedan på Oskar.

Oskar: (...)
David: "Silvrig..."
Oskar: "Silvrig..."
David: "Silvrig och vad heter det... neonrosa."
Oskar: "Aaa, neonrosa, limegul ååå..."
Elev: "Limegrön"
Måns: "Kolla, korallfärger."
Sigrid vänder sig till Oskar: "Har du blandat alla?"

Flera av eleverna i gruppen på Ekskolan provade att under skapande med lera blanda olika kulörer. Till skillnad från elevgruppen på Björkskolan låg inte fokus på att uppnå en specifik kulör med blandningen. Istället var blandandet ett experimenterande för att se vad som hände. Ines blandade alla kulörer för att se hur det blev, precis som de hade gjort i målningen. Lana ville göra som Ines men förklarade att hon hoppade över svart lera. Till sin förvåning konstaterade Lana att resultatet ändå blev ganska mörkt och spekulerade tillsammans med Ines om att det nog berodde på den lila eller blå leran.

Elevernas spontana yttranden och utrop handlade om att berätta vad de gjorde i processen, att delge associationer kopplade till bilden, samt att uttrycka vad de upplevde och tyckte om resultatet under processen. Det hände att uttalanden som elever gjorde inte fick respons av den som kommentaren var riktad till, eller att yttrandet inte var riktat till någon särskild person. I dessa stunder tog eleverna oftast hand om varandras kommentarer genom bland annat blickar, gester eller verbala uttalanden:

Oskar står med en pipett i burken med lila färg.
Oskar: "Man kan göra bubbler. Titta, man kan göra bubbler."
Ellen står bredvid men visar inget intresse. Sigrid, som står lite längre bort, tittar upp.
Sigrid: "Ja vet."

Övergången mellan att skapa med färg på papper och att arbeta i lera var något som eleverna tog sig an på olika sätt, och det var inte alltid problemfritt. De tog hjälp av varandra när de försökte översätta skapande i ett tvådimensionellt material till ett tredimensionellt. Oskar var i inledningen av delmomentet inställd på att blanda till samma kulör i lera som fanns i hans målning. Detta beslut gjorde honom fundersam då han var osäker på vilka kulörer som skulle blandas. Han delgav de övriga sitt problem och fick stöd med att inleda sitt arbete:

Oskar: "(...) silvrig."
David: "Ja, men då kan man blanda dom här. Spelar ingen roll."
Sigrid: "Och så blandar man lite röd i."
David: "Och sen vit och röd så blir det rosa."

Att dela med sig och ge praktiska tips

Eleverna delade med sig av de verktyg och material som fanns på plats, inte bara genom att be varandra om dem utan också genom uppmuntran att testa verktygen på varierande sätt. Under

arbetet med sprejflaskorna ville David och Sigrid vid olika tillfällen byta sprejflaska med en annan elev, vilket skedde efter att de frågat respektive kamrat om lov. Vid ett annat tillfälle visade David upp sin svamp där han använt en färg på ena sidan och en annan färg på andra sidan. Detta väckte intresse hos övriga. När Madde introducerade sugrör som redskap tog Sigrid initiativet att visa hur man kunde suga upp färg ur burken och blåsa så att färgen spottades ut över pappret. I slutet av aktiviteten med målningen hade Oskar kvar en hel del färg i sin burk. Han verkade uppenbart vilja få slut på färgen men konstaterade samtidigt att det skulle ta tid med tanke på mängden färg. Han fick då ett tips av Sandra:

Sandra: "Häll ut det och sprid ut det!"

Oskar: "Okej!" Han börjar hälla ut färgen.

Sandra: "Aa, så."

Oskar: "Men det är asmycke färg kvar."

Fanny: "Aaa, men skit i det."

Oskar fortsätter hälla samtidigt som han tittar mot Madde med en busig uppsyn.

Impulser hos eleverna spred sig. Moa inledde med att sprätta färg med en pensel. Ines fick syn på detta och utropade: "Jaa!" Efter en kort stund utbrast Lana till Nadja:

Lana: "Vi sprättar!" Lana har tagit en pensel i handen.

Nadja: "Som han gjorde." Hon syftar på Jackson Pollock.

Lana och Nadja går sedan helt upp i sprättandet med energiska rörelser.

Lana visade Nadja en armrörelse i samband med att hon målade. I handen hade Lana en pensel som hon svängde från höger till vänster. När Nadja vid första uppmaningen inte svarade ropade Lana ut hennes namn och visade febrilt med armen hur hon ville att Nadja skulle göra. Max och Sam höll ihop sinsemellan och delade gärna material och tips med varandra, vilket de uttryckte i både ord och handling.

Imitation av handlingar

Eleverna tittade på varandras handlingar i skapandet och fick på så sätt möjlighet att ta till sig av olika tekniker genom att imitera varandra. Linus och David hade vid ett tillfälle en burk med guldfärg och varsin pensel. De försökte sprätta färg genom att dra i penselborsten, ungefär på samma sätt som de tidigare gjort med tandborstar. Oskar stod samtidigt längre bort och sprätte färg genom att snärta med penseln framför sig, som med en värja. Oskar ropade då ut att han ville ha guldfärgen och gick därefter och ställde sig mellan Linus och David. Där fortsatte han med sin skvätteknik med guldfärgen. Linus och David imiterade direkt det Oskar gjorde med penseln. Linus la dessutom till svaga swisch-ljud när han snärtade.

Max inledde sitt arbete i lera med att ta små bitar av olika kulörer som han satte ihop och rullade till en boll. Sam följde Max exempel och gjorde likadant. Sandra hade svårigheter med att arbeta i lera. Hon ville gärna forma en orm tredimensionellt, men var osäker på hur hon skulle göra. Sandra gjorde med leran som hon såg Linus och Måns göra, det vill säga relativt

tvådimensionella skapelser. Hon var dock inte nöjd med resultatet, då hon ville göra en orm som var "rund". Anna agerade guide och visade genom handling hur Sandra kunde arbeta upp en tredimensionell form, vilket verkade viktigt för henne.

Maktspel

Del I av bildaktiviteten var tänkt som ett samarbete i varje elevgrupp. Eleverna i de båda grupperna tog sig an detta på varierande sätt. På Björkskolan rörde de sig redan från början fritt runt bordet, delade på vattenfärgerna och målade överallt på pappret. På Ekskolan var eleverna, särskilt till en början, måna om egna platser på målningen och var mindre benägna att dela på verktyg och material. Moa uttryckte detta genom att inledningsvis böja sig över en bit av pappret och ropa ut: "Jag vill måla här!" Vidare klargjorde hon för sin klasskamrat:

Moa: "Ja är ensam! Ines, du kan ta där." Hon pekar mot en annan del av pappret.

Ines målade under arbetet med vattenfärgen en yta kant i kant med ett område som Nadja tidigare hade färglagt, noggrant utfört så att deras färger inte skulle blanda sig. Flera gånger märktes på Ekskolan en kamp om färgen. De höll ofta hårt i färgburkarna som om de var privata:

Nadja: "Får jag lite (...) Moa... Moa!"

Nadja börjar gå runt bordet för att komma till Moa som har en färgburk i handen.

När Nadja närmar sig börjar Moa gå iväg med burken.

Nadja: "Mooa!"

Moa stannar till och Nadja får tag i färgburken.

Under arbetet med sprejflaskor pekade Ines vid ett tillfälle på en detalj i målningen och påkallade de andra elevernas uppmärksamhet. Hon hade precis sprejat med två sprejflaskor där och ville visa resultatet för de andra. Detta ledde till att Lana och Moa snabbt sprejade med sina flaskor på samma ställe. Ines uttryckte då sitt missnöje, särskilt över Moa, och sa att det inte var snällt gjort.

Moa skvätte ett flertal gånger färg på Ines, som beklagade sig. Moa fick dock också vid ett tillfälle färg på sig. Hon beklagade sig då ljudligt. Max skyllde händelsen på Ines, men fungerade ändå i de flesta fall som medlare i konflikter. Nadja och Moa ville ha exakt samma del av målningen då individuella bilder skulle väljas. Också Ines och Lana var oense om vilken del var och en skulle få, vilket Max försökte lösa:

Lana: "Men allvarligt Ines! Ja va hä först."

Ines och Lana knuffar på varandras händer på samma område av målningen. Lana verkar uppenbart irriterad på Ines för att hon vill ha samma del.

Ines: "Den här ta ja!" Hon tittar på Madde.

Lana: "Näe!" Hon tittar också på Madde.

Max: "Ja vet hu man kan göra. Båda kan ju ha." Han pekar i bilden. "De e ju samma (...)"

(...)

Max: "Ni delar... asså där över..." Han avbryts av Lana.

Lana: "De de ja menar."

Ines: "Ja men du ville ju ha hela dä." Hon pekar.

Lana: "Ja ha här å du får ha den delen." Hon visar med hela armen var hon menar.

På Ekskolan bad Ines vid ett tillfälle om att få färg från Moa, varpå Moa gick iväg därifrån. Samma elever hamnade sedan åter i en liknande situation, när Ines hade något som Moa ville ha. Två stycken pipetter fanns till hands, varav Ines hade en av dem. Under en lång period fokuserade då Moa på detta verktyg och försökte på flera sätt att få pipetten av Ines. Förutom att hon gick efter Ines och upprepat frågade henne om pipetten, uttryckte hon flera gånger hur orättvist hon tyckte det var att Ines hade den:

Moa: "Inees... jag lånar den nu!"

Ines: "Näe!"

Moa: "Ååh, vad du är tråkig."

På Björkskolan frågade Linus resten av gruppen om någon hade idéer om hur han kunde göra ett flygplan i lera. Några av eleverna svara nekande på frågan, men Sigrid kom med förslaget att vika ett flygplan. Detta förslag mottogs av Linus med hårda ord som lät sig sägas att han inte gillade idén. När Sigrid försökte förklara hur hon menade mottogs detta av Linus med hårda ord om hur dumt han tyckte det lät att vika ett plan med lera. Efter detta bryska avfärdande av förslaget reagerade dock de andra eleverna med att stödja Sigrids idé.

5.2 Olika former av kommunikation i processen

Det verbala språket var inte det enda sätt på vilket eleverna kommunicerade. Stolarna var undanställda så att alla kunde stå upp under arbetet. Det gav en känsla av frihet att kunna röra sig i lokalen, med målningen som centrum, men ändå utan att vara bunden vid en särskild plats. Flera av eleverna rörde sig i rummet, både runt målningen och på övriga ytor, kombinerat med sång- och dansliknande uttryck. Redskapen som introducerades och användes för bildskapandet gav eleverna impulser att uttrycka sig, förutom med färg och form, så också med gester, mimik, ljudeffekter, sång och kroppsrörelser. Linus och Måns inspirerades av tandborstar som introducerades vid målningen:

Linus: "Tandborste, je je je..." Han sjunger frasen upprepade gånger samtidigt som han går dansliknande runt bordet.

Måns börjar också gå runt bordet och gör handrörelser som om han borstar tänderna.

Då eleverna fick färg i sprejflaskor kombinerades deras bildskapande med nynnande, ljudeffekter och uttrycksfulla kroppsrörelser, både för sig själva och för att uppmuntra kamrater att använda sprejfärg. Under en episod rörde sig eleverna runt bordet samtidigt som de sprejade färg på målningen. Sångliknande nynnande ackompanjerade sprejandet. Flera elever tog upp samma melodi som den innan så att nynnandet blev som en sammanhängande kedja med flera länkar. Måns kombinerade sitt koncentrerade sprejande med nynnande, som för sig själv och målningen.

Linus verkade också uppskatta att spreja färg. Vid ett tillfälle hade han en sprejflaska i varje hand och rörde sig sprejande längs bordets långsidor:

Linus sjungande: ”Bubbeli bubbel, bubbeli bubbel, Måns, bubbeli bubbel, sugrör å bubbel.
Han söker med blicken kontakt med först Måns, som är fullt upptagen med att suga upp färg med sugrör, och sedan med Sandra. När detta inte lyckas fortsätter han till Oskar.
Linus: ”Oskar! Jag tog din.” Han håller upp en sprejflaska med gul färg i luften, trampar med fötterna och svajar med hela kroppen. Oskar tittar bara upp men verkar ointresserad. Linus fortsätter tyst sitt sprejande.

Vid ett flertal tillfällen associerade eleverna sprejflaskorna till något pistolliknande, uttryckt både verbalt och icke-verbalt. Måns höll en sprejflaska med båda händerna framför sig över målningen. Han ropade samtidigt med knarrig röst: ”Pistooool! Kolla! Pistol!” Även Ines använde sprejflaskan på liknande sätt. I flera episoder lade eleverna till kroppsrörelser och ljudeffekter:

Måns: ”Da da da da!” Han har en sprejflaska i varje hand, sprejar på målningen och vickar rytmiskt på höfterna samtidigt.
Linus tittar intresserat på Måns, som då vänder sig mot Linus och riktar sina sprejflaskor mot honom.
Linus: ”Da!” Han håller upp sin sprejflaska mot Måns och backar samtidigt ett steg.
Måns går mot Linus med sina flaskor.
Linus ropar glatt: ”Nej, sluta!” Han vänder ryggen mot Måns och springer några steg.
Måns: ”Tschy tschy tschy, ahhh!” Han håller upp sprejflaskorna mot Linus som rör sig i sidled fram och tillbaka.
Linus: ”Hjälp mej!”

Sprejflaskorna inspirerade till en kombination av verbal och icke-verbal kommunikation också då redskapen inte var fysiskt närvarande. I samband med att eleverna samtalande om sitt bildskapande illustrerades sprejandet i ljudeffekter, uttrycksfulla rörelser och gester.

Måns: ”Ta da da da, ta da da da... poooch!”
Han korsar armarna och låtsas spreja med båda händerna.
Oskar: ”Han hade två såna.”
Oskar pekar på Måns, gungar i knäna och låtsas spreja med båda händerna.
David: ”Ba tschy tscht tschy.” Han låtsas också spreja.

Ljudeffekter ackompanjerade också användningen av penslarna hos flera av eleverna. Linus lade till swisch-ljud när han inspirerades av Oskars sätt att snärta penseln med färg. Linus ljudsatte sitt arbete med penseln. Från en burk föste han ut färg över målningen och lät samtidigt i takt: ”Wii! Wii! Wii! Wii!”. Även i användning av leran lät eleverna ljud ackompanjera skapandet. David började vid utforskandet av leran att föra små klumpar samman. Han märkte att de lätt fastnade i varandra och drog fram och tillbaka flera gånger för att se effekten. Samtidigt kombinerade han rörelsen med ett rytmiskt ljud i samma takt.

Förutom vid arbetet med de olika redskapen så kommunicerade eleverna med ljudeffekter och kroppsrörelser då de kommenterade målningen. Ines började, strax efter hon kommit igång med målandet, att dansa runt bordet samtidigt som hon gestikulerade med penseln. Måns visade med

hela kroppen att han skulle vilja slänga sig på målningen. Flera av eleverna uttryckte fest och glädje i målningen genom skuttande och hoppande dansrörelser, kombinerade med sångliknande uttalanden:

Måns: "När de har torkat kan man klippa de i bitar å slänga de i luften. Wohoo!"
Han gör slängrörelser med armarna och börjar hoppdansa på stället, sjungande.
Måns: "De e paty, paty paty hela dan!"

Uppmuntran och förtjusning över olika aspekter som hände uttrycktes även det med olika läten. När eleverna på Ekskolan kom igång med att få ut den första färgen på det vita pappret hördes glada utrop: "Wihioho!"

Vid del II av bildaktiviteten på Björkskolan blev målarrockarna viktiga för eleverna att ta på sig. Även om aktiviteten inte krävde det plockade eleverna ner rockarna och satte på sig dem. En av eleverna drog rocken om sig och utropade samtidigt: "Jag är doktor Makakodo!"

Eleverna tog sig an skapande i lera på olika sätt. De instruktioner som givits var att det på något sätt skulle finnas en anknytning mellan målning och lera. På Björkskolan tolkades detta i princip bokstavligt då flera av eleverna gjorde en nära på tvådimensionell avbildning av sin målning. Sigrid skapade dock tredimensionellt i leran, utan att fokusera på den avbildande aspekten. Hon berättade att hon i lera skulle skapa något som gav henne samma känsla som hon fick av målningen. Hennes skapande utvecklades likt en berättelse där hon gjorde en fruktkorg och sedan en figur som hade fruktkorgen på huvudet. Hon beskrev att det var denna figur som sedan tappade fruktkorgen så att den gick sönder och bildade ett myller av färg i hennes målning.

På Ekskolan var det särskilt Sam som utvecklade en berättelse då han skapade i lera. Han inledde med att blanda olika kulörer av leran och började sedan forma. Under tiden han arbetade pratade han då och då om vad han gjorde. Sams yttranden var ibland riktade till någon särskild och ibland som till sig själv:

"En gubbe e klar!" Sam håller upp sin skapelse för Madde när han går förbi henne.
"Här e barnens skor."
"Nu ska ja göra ett hus."
"Ja vill göra en båt."
"Ja ska också göra en pappa först."
"Motorcykel... helikopter."
"Där få bli en dörr."
"Säng... lampa. Å sen, en våningssäng också."
"Nä, ja e inte alls klar! Ja måste göra en gård till dom också."

Under gruppsamtalet sammanfattade Sam sitt skapande i lera:

"Först gjorde ja en gubbe som hade jättemånga färger. Sen gjorde ja en annan gubbe som hade jättemånga färger. Sen gjorde ja en familj som (...) Sen gjorde ja båten å sen mamman. Sen gjorde ja motorcykeln. Sen masken som flyger å sen helikoptern. Sen blev de huset, å sen gården (...) använde mycke lila för att min bild hade mycke lila.

5.3 Elevernas yttranden om konstbilder

Associationer

I samtalen om konstbilderna associerade eleverna till dessa som föreställande trots deras abstrakthet. I samband med att bilden av Miró visades på Björkskolan ställde Madde frågan om vad de trodde att konstnären tänkte när han gjorde bilden. Här började eleverna direkt att hänvisa till något föreställande. Oskar ropade ut "fladdermöss" medan Måns replikerade med "rymden", "solen" och "nån konstig grej". Då samma bild visades på Ekskolan, frågade Madde eleverna hur de tyckte att verket såg ut:

Ines: "Konstig."
Madde: "Konstig. Varför är den konstig?"
Ines: "Massa färger och så."
Madde: "Massa färger och så?"
Ines: "Jaa."
Lana: "Den kan föreställa nått."

Lanas kommentar var typisk för hur eleverna på de båda skolorna refererade till verken. De strävade efter att hitta något föreställande i bilden. Ibland kunde flera saker upptäckas. Efter Lanas kommentar om något föreställande, påpekade Nadja att målningen kunde tolkas på olika sätt. En av bilderna tolkades som föreställande en tupp, en röd hund och en fläck som hade kletats ut då den skulle torkas bort.

Vid andra tillfällen försökte eleverna finna en gemensam föreställande figur eller händelse i bilden och hjälpte varandra att utveckla tankegångarna. När en målning av Pollock visades på datorskärmen började eleverna på Ekskolan samtala om hur bilden liknade ett regnväder. En av eleverna associerade till att titta ut på ett regnväder genom ett fönster. Madde frågade vad det var man mer såg när man tittade ut genom fönstret och eleverna fortsatte efter detta att hjälpa varandra i samtalet:

Elev: "Åskväder."
Elev: "Aaaa!"
Lana: "Aa, och det svarta kan vara nånting."
Ines: "Det kan va krig och så blir det dimmigt och sånt."
Lana: "Aaa, dimmigt. Det vita kan va dimmigt."
Ines: "Det blå kan va..."
Elev: "Vatten."
Elev: "Regn."
Ines: "Aaa, vatten, aa."

I samtalen kring bilderna blev det tydligt att målningen av Pollock gav associationer som inte var helt positiva. En elev uttryckte tydligt sin uppfattning vid förfrågan om vilka känslor bilden väckte: "Jag får ont i magen."

När en bild av Miró visades kommenterade Sam att det på målningen såg ut som bläckplumpar från en bläckpenna med fjäder som hade gått sönder. Ines replikerade med att det såg ut som trådar som kom för att fånga in en sol. Nadja refererade i diskussionen om samma målning till materialet som konstnären använt och tyckte att det såg ut som om han hade använt vattenfärg. När en bild av Pollock som målar visades, började eleverna på Björkskolan diskutera konstnärens teknik, vilket Oskar uttryckte: "Måla han sådär? Skvätte han bara färg?" Då Madde förklarade hur stora Pollocks målningar är, funderade eleverna på hur han kom in i mitten av sin målning när han målade:

Måns: "Han bara tsch tsch!" Han visar samtidigt med handen viftande som med en pensel i luften.

Madde: "Precis!"

David: "Hur kommer han in i mitten? Går han på målningen då eller?"

Madde: "Va tror ni? Ser man nånting på bilden?"

Sandra: "En bro?"

Ett annat förslag eleverna hade var att Pollock kanske hade hållt ut färg på målningen med en grävskopa.

5.4 Elevernas yttranden om sitt bildskapande

Föreställande ting

Lana ifrågasatte under inledningen av del I syftet med målningen och frågade vad det egentligen skulle bli av den: "Ska det, vad ska det här bli? Vad ska det vara när vi gjort klart det?" Eleverna försökte leta objekt och konkreta föremål i sina abstrakta målningar. När de såg det första torkade lagret av vattenfärg på pappret började de genast associera till varierande saker:

Elev: "Vad fint det blev."

Elev: "Det där ser ut som en (...)"

Lana: "Där är ett berg åsså är det himmel, åsså vet jag inte vad det är, å det här är en (...)" Hon rör med händerna över pappret samtidigt som hon talar.

Ines: "Nej, det är liksom en konstig himmel."

Elev: "En ko!"

På Björkskolan inleddes en diskussion om målningen då den precis hade förklarats färdig. Eleverna förhandlade febrilt om vad en del av den kunde tänkas föreställa, där de både höll med och sa emot varandra:

Ellen: "De där ser ut som en helikopter." Hon pekar på en bit av målningen.

Madde: "Ja! En helikopter."

David: "Ja, de gör de, ja de gör de."

Måns: "Ne, ser mer ut som en elefants fejs."

Oskar: "Där e snurran."

Måns: "En elefants fejs." Han pekar på bilden.

Motiveringar till val

På Björkskolan var föreställande former viktiga för eleverna i valet av del ur den gemensamma målningen. Anna bad Måns presentera sin del av målningen och sitt arbete i lera. Han berättade att han såg ett hav och koraller i målningen och i leran då bestämt sig för att göra havets vågrörelser. För några var det viktigt att det var de själva som hade åstadkommit objektet i fråga. Linus tillfrågades om hur han motiverade valet av sin bit ur målningen:

Linus: "Ehm, för eh, jag kan... jag vet inte."

Anna: "(...) du har säkert en tanke."

Linus: "Näe."

Sandra: "Jag tror jag vet varför, för att du gjorde den."

Linus: "Ja, ja, just det, för att, för att jag gjorde den och jag tycker det ser ut som ett flygplan."

Linus gav sitt flygplan en central plats i arbetet med leran, och formade det näst intill identiskt med den tvådimensionella målningen. Han pratade också i termer av bakgrund och fokuserade på vilket håll det flygplan han såg i målningen var vänt åt. En stor del av Linus lerbild utgjordes av en bakgrund av lila lera. Eftersom detta avvek från hans målning och han väldigt troget återgav målningen i övrigt, så tillfrågades han om sitt val angående detta. Han pekade då på en liten fläck med lila färg i målningen och berättade att han helt enkelt förstörde upp den i lera.

Eleverna på Ekskolan tillfrågades i slutet av första tillfället om vilket område på målningen de upplevde som mest tilltalande, och varför. De motiverade sina val framför allt med att de tyckte om färgerna. Lana beskrev att hennes favoritställe fick henne att tänka på en regnbåge. Ines angav också ett känslomässigt motiv: "Man blir glad när man ser det." Vid det andra tillfället på Ekskolan lät elevernas yttranden och motiveringar annorlunda. I motiveringarna hade den föreställande aspekten tillkommit. Max angav att han ville ha en "helt vanlig" bild, med hav och himmel, och massor av färg. Lana valde område utifrån att hon där framför allt såg stjärnor som hon tyckte om. Nadja motiverade sitt val av område för sin bild:

Nadja: "Ja gillar dom här mönstrena."

Hon pekar i bilden och fortsätter: "Och e, de ser ut som att de sprutar ut vatten, sån här färg som en fontän." Nadja gestikulerar med händerna samtidigt.

Hon fortsätter sedan: "Å sen så gillar ja väldigt mycke färgglatt. Å så e de nära guldiga grejer å dom står upp lite, så dom känns som guldklumpar."

Hon känner med ett finger på bilden.

Ines: "De där ser ut som ett A, fast upp å ner." Hon gör så att Nadja vrider bilden.

Nadja "De ser ut som ett F." Hon tittar på Ines samtidigt.

Anna: "Ja."

Ines: "A, a." Hon tittar på Nadjas bild.

Madde: "Oj, få ja se?"

Ines yttrar lågmält: "Men fel håll då."

Ines upptäckte lite senare i samtalet att även hennes bild innehöll guldklumpar. Hon blev mycket entusiastisk och kunde glatt konstatera att de, förutom att bukta upp lite, också gav ifrån sig ett

svagt klickande när hon tryckte på dem. Moa dröjde med att vilja motivera sitt val av bild. Kulören hade viss betydelse för att hennes kusin tyckte om den. Det var dock inte förrän hon suttit länge och petat i sin bild som hon tittade upp mot gruppen och deklarerade att hon faktiskt hittat en pytteliten mus i bilden. Denna lilla mus utgjorde sedan inspiration för hennes första skapelse i leran.

Övergripande associationer

Eleverna på Ekskolan beskrev hur de upplevde sin målning precis då de avslutat arbetet:

Nadja: "Jag tycker att ee, det var väldigt roligt för att WOOOW det blev verkligen ett, ehm, färgoväder!"

Madde: "Ett färgoväder! (...) Fast ser det ut som ett tråkigt oväder?"

Nadja: "Nä men vad säger du?"

Madde: "Inte det?"

Nadja: "Nä, det var honom som var tråkigt oväder, det här är..."

Madde: "Pollock var tråkigt regnväder."

Lana: "Det här var färgglada väder."

Madde: "Det här var färgglatt väder."

Max: "(...) i hans var det ju bara tre färger, i den här är det ju tusen färger."

På Björkskolan var eleverna överens om att deras målning representerade feststämning, party och glädje. Madde ställde en fråga om vad eleverna kunde tänka sig hända på festen och de byggde vidare på varandras resonemang:

David: "(...) kom å bombarderades me färg."

Måns: "Ja tycke de ser ut som de e pati där dom la en bomb å hela världen sprängs, så boom, boom boom, å..."

Lite senare frågar Madde Måns specifikt hur han känner när han ser bilden.

Måns: "Hela jorden sprängs."

Madde: "Aha, de som att nånting sprängs du tänker på?"

Linus: "Yohoo!" Han ropar och slår ut med händerna samtidigt.

Måns: "Tusen fjäbujkaj booma!" Han gestikulerar med armarna..

Madde: "Tusen färgburkar som sprängs. A, ja förstår verkligen de."

David: "Tusen färgbomber."

Måns beskrev vid ett tillfälle hur han tänkte när han arbetade med målningen. Han pratade om hur roligt han tyckte det var att spreja och Madde inflikade med en fråga om vad det var som var så roligt med att arbeta med två sprejflaskor samtidigt:

Måns: "Blanda, blanda, blanda." Han håller sina händer i sprejläge och viftar.

Madde: "Blandas färgen i luften eller pappret eller?"

Måns visar med gester hur han sprejade på pappret.

Madde: "Ah, okej, va spännande."

Måns: "Dä de va för mycke av en färg så blanda ja i (...)"

Madde: "Jaha, ja me just det, så att det blev massa olika färger överallt eller?"

Måns nickar.

Madde: "Aahh."

Oskar: "Är e därför de blev såhåra?" Han pekar på en pöl av färg i målningen.

I samtalet om vad som var roligt med att skapa målningen fick Sandra hjälp av David att komma ihåg vad som tidigare skett. Han var engagerad i samtalet och gjorde en diskret handrörelse som om han sprejade, vilket hjälpte Sandra att minnas. Max beskrev att han upplevde att det var spännande att göra målningen. Madde bad honom då att utveckla sitt resonemang:

Max: "Aaa... först måla man ju bara. Sen skvätta man." Han gestikulerar skvättrörelser med armarna. "Åsså blir det ju bara typ som ett konstverk. Det var det som var så spännande. (...) Blev ju jättefint, man bara skvätter." Han gestikulerar med armarna igen.

Eleverna upprepade flera gånger att de tyckte deras målning blev fin, snygg eller cool. Dessa synpunkter yttrades spontant, utan att någon frågat. På Ekskolan, under arbetet med lera fick Anna frågan om vem som gjort finast. Nadja som ställde frågan hade under hela tiden fokuserat på att skapa realistiska former i lera, som blommor, blad och en larv:

Nadja: "Vem gjorde finast?"

Anna svarar fundersamt: "Hur vet man... Vem bestämmer..." Hon avbryts av Nadja.

Nadja: "Okej, vem gjorde naturligast?"

På båda skolorna uppstod samtal om hur målningen förändrades under arbetet. Sigrid konstaterade att målningen var mycket blöt och tyckte att den hade blivit konstig. Lana utropade: "Det blir såsigt", när hon fick syn på den stora pölen med färg. Oskar skvätte en stor mängd färg och utbrast: "Nuu blev de coolt!" Sandra kommenterade att målningen blivit mycket bättre och Oskar förtydligade för Madde att det var för att det var mer färg.

6 Diskussion

Nedan följer en analys och diskussion av redovisade resultat utifrån teoretisk anknytning och tidigare forskning.

6.1 Samspel

Kommunikation innebär "ömsesidigt utbyte", vilket blev tydligt under processen. Olika former av samspel förekom som bidrog till att eleverna blev utmanade av varandra. Elevgrupperna på Ekskolan och Björkskolan skiljde sig åt, vilket påverkade vad som skedde i de olika processerna. I de sociokulturella teorierna finns det en tanke om att det som händer alltid är förankrat i en kontext och den kommunikation som sker påverkas av de sammanhang vi agerar i. Säljö (2013, s.66) tar avstånd från traditioner som studerar individen som separerad från sin omgivning och menar att det på detta sätt inte går att förstå hur människor lär och skapar mening. Meningsskapande sker i de aktiviteter som de deltar i, vad de gör i specifika situationer och vilken mening de ger dessa aktiviteter.

Av alla kontexter som eleverna ingår i, vill vi se till det sammanhang som placerar dem som elever i en skolmiljö, och som deltagande i en mindre grupp. Eleverna känner varandra sedan tidigare. Ramarna för bildaktiviteten var desamma i båda grupperna. Det som varierade var miljöerna samt dynamiken mellan eleverna, vilket kom att påverka vad som skedde i processen. Bakhtin lyfter också att den sociala naturen påverkar lärande och meningsskapande. Olika språkgemenskaper inverkar på hur individer och grupper skapar mening. Inom dessa gemenskaper finns både synliga och osynliga regler för hur man pratar och handlar (Igland & Dysthe, 2003, s.102). Eleverna i de två grupperna kom att påverka varandra både genom verbalt språk och i handling. Bland annat kunde man på olika sätt visa sina kompisar om en handling eller uttalande var acceptabelt eller inte. En handling bekräftades, avfärdades eller ignorerades.

I exemplet där David, Oskar, Måns och Linus blandar färg sker samspelet genom att man praktiskt genomför aktiviteten. Medan Måns håller i färg står David beredd att röra om med pensel, Oskar och Linus samlas runt dem för att titta. Mead tar upp hur kommunikation utvecklas ur olika slags gester, både verbala och icke verbala, där gesterna bygger upp en gemensam mening för inblandade individer. Intersubjektiva rum byggs upp genom handling, så kallad praktisk intersubjektivitet (Vaage, 2003, s.129). Samtidigt som dessa elever var koncentrerade på sin färgblandning, engagerade sig Sandra och Ellen i ett liknande projekt. Även om de båda färgblandningarna skedde separat, var uppkomsten i det närmaste kollektiv. I denna grupp av elever blev färgblandningar betydelsefulla. Detta var en process som fortsatte att utvecklas genom elevernas uppmuntran till varandra och genom att de delgav varandra olika resultat de fick av blandningarna. Kommunikation är en förutsättning för tänkandet. Medvetande skapas först i samspel med andra, där vi har en yttre dialog, innan kunskap och mening kan internaliseras och bli en form av inre dialog (Dysthe & Igland, 2003, s.78).

Dewey tar upp hur varje erfarenhet innehåller någon del av tidigare upplevelser, vilket påverkar kvaliteten på kommande erfarenheter. Vissa erfarenheter kan i sämsta fall begränsa utvecklingen av nya (Vaage, 2003, s.134). På Ekskolan kom färgblandningarna att hindras av Lana, som upprepade att färgerna inte fick blandas. Detta begränsade de andra elevernas utforskande. Lana hade troligen tidigare upplevt att färger inte fick blandas, vilket hon tydligt förmedlade i gruppen. På Ekskolan kom man dock av begränsningarna att hitta andra vägar. Färgblandningar kom att göras på målningen istället, där eleverna uppmuntrade varandra att engagera sig i olika projekt som inleddes på pappret.

Genom att imitera varandra kom man flera gånger att ta till sig olika sätt att yttra sig. Linus och David imiterade varandras rörelser med pensel i målningen, för Lana blev det viktigt att Nadja gjorde samma rörelser som henne och för att förstå hur man arbetar tredimensionellt gjorde Sandra samma rörelser med leran som Anna gjorde. Imitation blir ett sätt att bemästra material och verktyg vilket ses som en del i det Vygotskij benämner internalisering (Dysthe & Igland, 2003, s.78). En impuls hos en elev väckte många gånger impulser hos andra.

Genom utrop med ord, läten, skratt och gester kom eleverna att uppmärksamma varandra på olika delar av den skapande processen. Detta kunde vara i bilden eller genom att visa varandra varierande sätt att använda material och verktyg. Med dessa yttranden sökte man bekräftelse på det som sades, eller bekräftade någon annan. Bakhtin tar upp att yttranden alltid formas utifrån ett förväntat svar (Igland & Dysthe, 2003, s.101). Alla former av yttranden kan ses som riktade till någon. Även när kommentarer kring olika aspekter i bildskapandet inte direkt uppmärksammades av avsedd mottagare, fångades kommentaren ofta upp av någon annan elev.

Abstrakta bilder presenterades för eleverna i introduktionen av bildaktiviteten för att uppmuntra till nya sätt att se. Ett nytt sätt att se och samtala om bilder kan fungera som mentala medierande redskap i den skapande och tolkande processen (Bendroth Karlsson, 1998, s.36). Vid flera tillfällen under processen refererade eleverna till Pollock, där de tog upp både hans målning och teknik. När Lana uppmuntrade Nadja att tillsammans skvätta färg med penslarna, hänvisade Nadja till Pollock och hur hon föreställde sig att han arbetade. Änggård (2006) beskriver hur bilder bygger vidare på tidigare bilder, där en bild är ett slags ställningstagande till andra bilder, i likhet med Bakhtins dialogbegrepp. Elevernas process i skapandet av målningen var i tydlig dialog med Pollocks konstverk och arbetssätt. Dialogen hos Bakhtin syftar här till både inte inre och yttre dialog, tänkandet har även det med sig flera olika röster med olika former av auktoritet (Dysthe & Igland, 2003, s.85).

6.2 Multimodala uttryck

Bildaktiviteterna, både del I och del II, gav upphov till multimodala uttrycksformer. Bildskapandet i sig är ett språk som eleverna använde i kombination med andra uttrycksformer. Den bildskapande processen utgjorde en större helhet, med en tydligt synkretistisk form (Vygotskij, 1995, s.76). Flera olika former av kommunikation i olika konstnärliga uttryck förekom

samtidigt. Eleverna agerade i relation till varandra, bilderna och de redskap som fanns på varierande sätt. De sjöng, gjorde spontana utrop, dansade och gestikulerade. Det multimodala inslaget i bildskapande aktiviteter är i linje med vad som beskrivits i tidigare forskning i ämnet (Papandreou, 2014, s.88, Wright, 2007, s.16, Ring, 2006, s.207, Änggård, 2006, s.97). Sång- och dansliknande uttryck användes av eleverna som förstärkande framför allt då de ville kommunicera positiva känslor som bilden gav dem.

Änggård (2006, s.98) beskriver hur de multimodala uttrycken ger berättandet om bilder en actionliknande karaktär. I vår studie gav särskilt sprejflaskorna och penslarna impulser till lek rik på händelser. En sådan beskriven händelse var när Linus och Måns började leka med sprejflaskorna som om de var vattenpistoler. Hela episoden kan liknas vid upptakten till vattenkrig, men där de inblandade enbart låtsas spruta på varandra. Leken innehöll snabba kroppsrörelser, uttrycksfulla gester, ljudeffekter och tonfall som förstärkte känslan av action. En jämförelse av bildskapande och lek är relevant då leken inte kan lekas ensam (Änggård, 2006, s.91). Någon eller något finns alltid som bjuder motstånd och gensvar. Vid flera tillfällen såg vi hur lek uppkom mellan elever och mellan elever och materialet de arbetade med. Likt Änggård (2006, s.99) beskriver så bjöd materialet i bildaktiviteten på överraskningar. Färg- och lerblandning utgjorde en tydlig källa för lek under hela aktiviteten. Eleverna var vid vissa tidpunkter under processen så engagerade att de upplevdes lekta med av leken, vilket liknar Gadamer's beskrivning av leken som subjekt (Änggård, 2006, s.100). I lek växlar sinnesstämningen mellan hänryckning och uppspelthet (Änggård, 2006, s.101). Då eleverna på Björkskolan hade kommit igång med att använda sprejflaskor arbetade de koncentrerat och intensivt. De var som uppslukade var och en av sitt arbete, och detta varade under ungefär en minut. Eleverna i båda grupperna uttryckte också glädje och uppspelthet vid flera tillfällen, vilket syntes dels genom en kombination av ivriga kroppsrörelser och yttranden och dels genom positiva spontana utrop. Under elevernas engagemang i färg- och lerblandning växlade de tydligt mellan uppspelta uttalanden och uppslukande koncentration.

Bjørkvold (2005) diskuterar spontansångens plats i barnens kultur och anger att den fungerar som ett kommunikativt verktyg. I sekvensen ovan då eleverna arbetade koncentrerat med sprejflaskor så nynnade de samtidigt på en melodislinga som följde som en kedja i gruppen. Den ena hakade i där den andra slutat. Detta kan liknas vid vad Bjørkvold (2005, s.72) beskriver som ackompanjemang eller sång som inramning av leken. Denna form av sång, menar han, fungerar som en känslomässig energikälla och som signal för handling. Måns på Björkskolan använde sig av en annan form av spontansång då han vid flera tillfällen kombinerade sitt sprejande med ett lågmält nynnande, som för sig själv och målningen. Denna sång kan beskrivas som att Måns nynnade sitt sprejande. Armrörelserna och de avtryck som uppstår på pappret från sprejandet, speglas som sångljud (Bjørkvold, 2005, s.69). Måns blev genom sin koncentrerade inlevelse på ett sätt själv en del av målningen. Linus använde sång då han påkallade uppmärksamhet av Måns under sin användning av sprejflaskor, vilket liknar beskrivningen av sångord som symboliska representationer (Bjørkvold, 2005, s.71). Då han inte fick någon uppmärksamhet upphörde sången. Vid flera tillfällen noterade vi också att rörelser ljudsattes av sångliknande yttranden. Ett exempel var när Linus föste ut färg med sin pensel ur en färgbuk och i takt med sina armrörelser

högt och ljudligt sjöng: “Wii! Wii! Wii! Wii!”. Enligt Bjørkvold (2005, s.70) blir sången i dessa fall ett objekt i leken, som ljudeffekter i tecknad film. Linus sång blev analog med hans armrörelse och färgens flykt över pappret.

De olika sätt som eleverna fick hantera kända verktyg på, vidgade deras erfarenheter. Istället för att använda redskapen på ett vanemässigt sätt så fick eleverna sprätta med tandborstar och skvätta med penslar. Spreja med färg var också nytt för eleverna. Dewey diskuterar hur vanemässiga handlingar inte leder till något lärande. För att lärande ska ske måste handlingar vara kopplade till problematiska situationer, där eleverna får stanna upp och reflektera över vad de ska göra (Vaage, 2003, s.135). Även Vygotskij (1995) diskuterar olika former av handlingsmönster. En upprepning av tidigare erfarenheter leder inte till en utveckling i sig. För att utvecklas och skapa ett aktivt lärande krävs också en kreativ förmåga (Vygotskij, 1995, s.13). Linus och Måns reaktioner när tandborstar introducerades som målarredskap var tydligt kopplade till vanemässig användning. Linus började sjunga första stroforna ur en sång om tandborstning som sänds i SVT Barnkanalen på morgnarna. Måns började samtidigt gå runt bordet och rörde armen som om han borstade tänderna.

6.3 Kommunikation och meningsskapande

I bildaktiviteten fanns ingen färdig tanke kring vad bilden skulle föreställa. Eleverna använde redskapen som fanns, verktyg och material, och använde dem i kommunikation med varandra. Färgen och verktygen lämnar avtryck på pappret, lera i olika färger formades. Det fanns en pågående dialog med både verktygen som fanns till hands och den bild som framträdde. När den egna bilden valdes ut omformades meningen och framträdde genom det eleverna skapade i lera. Papandreou (2014, s.87-88) hänvisar till bildskapandet som en process i intersubjektiva rum, där man tillsammans skapar mening genom förhandling, berättande och kopiering av varandras symboler.

Det Änggård (2006, s.93) i bildskapande kallar en transformativ process, är då materialet bearbetas och förändras. Transformation i dubbel bemärkelse är när val av material och innehåll förändras under processens gång. Uppgiften lämnades öppen för elevernas impulser, vilket Änggård (2006) lyfter kan påverka hur mycket av en transformativ process det blir. Denna process i del I av bildaktiviteten uppmärksammades av eleverna i takt med att mer färg adderades på olika sätt. Yttranden som speglar detta var till exempel: “Vad blöt den är”, “Det blir såsigt” och “Nuu blev de coolt!” Transformation i dubbel bemärkelse sågs särskilt i del II av bildaktiviteten, då eleverna skapade i lera. I takt med att leran formades så omformades elevernas berättelser. Sam förklarar för Madde: “En flygande mask! Ja tänkte göra ett flygplan, så blev de en sån här flygande mask istället.” Sam gjorde sina lerfigurer samtidigt som berättelsen utvecklades.

Barn lär sig bildskapande framför allt av varandra, men också genom vuxna som ofta intar inställningen att bilder ska vara föreställande (Löfstedt, 2004, s.31). Vuxnas frågor om vad barnen ritat ger tidigt en signal om vilka förväntningar som finns (Änggård, 2006, s.72), och vuxna har dessutom ofta uppfattningen att realistiskt ritande visar på intellektuell förmåga (Ring, 2006, s.196). Änggård (2006, s.70) beskriver hur vuxenhet utgör normen i västvärlden och att barn ofta anser att vuxna och barn äldre än de själva ritat finare. Med finare avses då mer formfulländat och föreställande. Önskan om att åstadkomma något föreställande syntes inte i processen då målningen skapades. I denna var det mer fokus på lek med verktyg och material och experimentellt upptäckande. Vi hade med bildaktivitetens upplägg gett eleverna möjligheten att frånga normen om det föreställande, med hjälp av presentationen av konstnärernas målningar som introduktion. I gruppdiskussionen om elevernas gemensamma målningar uttrycktes mer övergripande upplevelser av bilden, i form av uttalanden som: färgglatt oväder och festligheter där tusen färgburkar exploderar. Mycket färg och många kulörer upplevdes som fint, snyggt och coolt. Då eleverna skulle motivera ett eget urval ur den gemensamma målningen gjorde sig tanken gällande om vikten av något föreställande. Uppfattningen om det föreställande som norm och mått på finhet framkom tydligt i del II i arbetet med lera. Det ställdes på sin spets med Nadjas raka fråga om vem som gjorde finast, det vill säga mest naturligt.

Änggård (2006, s.44) lyfter att barn skapar bilder som kan ses som dialogiska i Bakhtins mening. När Max och Sam respektive Ines och Lana blandar lera på liknande sätt, kan de beskrivas vara i dialog med varandra. De olika skapelserna som framträder blir yttranden i den gemensamma dialogen. Dialogen är enligt Bakhtin inte någon enkelspårig process där tanken är att man alltid ska vara ense. Eleverna kom ett flertal gånger att förhandla om mening och betydelse kring bilder. Bakhtin framhöll dialogbegreppet som dynamiskt, och en förutsättning för en kreativ förståelse låg i att flera röster skulle få höras (Igland & Dysthe, 2003, s.105). Eleverna hjälpte varandra att utveckla tankegångarna, som i exemplet då de formulerade ett gemensamt innehåll i Pollocks målning. Det hände också att de lämnade utrymme för varierande tolkningar, som då ett område i deras målning både föreställde en helikopter och en "elefants fejs".

Det fanns tillfällen då uttalanden som gjordes avbröt vidare kommunikation. Kommunikation förutsätter att någon yttrar sig och någon förstår. Ska mening uppstå måste en förståelse på något plan ha uppstått (Igland & Dysthe, 2003, s.101). För att denna förståelse ska uppstå, måste man också vara mottaglig för andras yttranden. Vid vissa tillfällen stannade processen av genom elevernas agerande mot varandra. Auktoritativa uttalanden avbröt kommunikationen. Detta skedde exempelvis när Moa ignorerade Ines då hon bad om färgen och Linus slog ner Sigrids förslag om hur leran skulle kunna formas till ett flygplan. I Bakhtins beskrivning av monologen var elevernas yttranden vid dessa tillfällen inte öppna för att ifrågasättas. För att kunna appropriera andras ord, och därmed skapa denna kreativa förståelse, krävs att utrymme ges till flera olika röster (Igland & Dysthe, 2003, s.105). I en dynamisk dialog existerar ett ifrågasättande, som inte avslutar utan utvecklar idéer.

7 Slutdiskussion

De frågor som inledde detta arbete handlade om hur barn kommunicerar i och om sitt bildskapande. I aktiviteterna med de två elevgrupperna blev det tydligt hur olika delar i kommunikativa processer samspelar med varandra. Det eleverna verbalt uttalade, utropade och sjöng stod i dialog med deras gester, rörelser och den bild som skapades. I samtalen kom eleverna att hjälpa varandra med tolkningar och lösningar på olika problem, men också hindra varandra att utveckla vissa idéer. Dessa hinder utmanade dock eleverna att hitta nya kreativa vägar. Tydligt var också att kommunikationen påverkades beroende på de redskap som fanns att tillgå. I en symbiotisk och dynamisk kommunikation formade eleverna olika meningar med det man skapade. Lekfulla berättelser kom att uppstå, både med utgångspunkt i målningen, leran och med de redskap som fanns till hands.

I den bildskapande processen blev färg och form viktiga aspekter för eleverna. De genomförde flera projekt med färgblandningar, studerade färgerna som spred sig på pappret, arbetade ihop lera till olika former och uttryckte sig engagerat kring överraskande resultat. Den naturalistiska normen gjorde sig tydligt gällande, bland annat i former av jakt på föreställande gestalter och landskap i det abstrakta. Lanas uttalande om att bilden kunde föreställa något, skvallrar om den sociala och kulturella kontext eleverna vistas i. Det fanns förväntningar på vad bildskapandet skulle leda till, vilket möjligen också skulle kunna kopplas till det skolsammanhang eleverna vistas i. Inom sociokulturella teorier pekar man på hur viktig kontexten är och hur barn samlar på sig en arsenal av olika resurser för hur och vad de uttrycker sig med.

Med en utgångspunkt i elevernas perspektiv genomfördes samtal som synliggjorde aspekter som annars riskerade att missas. Änggård (2006) diskuterar vilken betydelse samtalet har i samband med barns bildskapande. Dels för att förstå barnens avsikter, och dels för att samtalet i sig ger barnen möjlighet och stimulans att reflektera över vad de skapat och hitta ytterligare tolkningar. Även om vi i observationerna kunde se och höra vad eleverna gjorde, fick vi i samtalen möjlighet att återknyta och fördjupa oss i vissa av de delar som togs upp. Genom frågor som uppmuntrade Linus att tala om sin lerbild, fick vi veta att valet av färg hade utgått från en liten fläck med färg i bilden som han sedan hade förstorat.

Viktigt att upprepa här är att även vi kom att påverka det samspel som fanns. Även om vi valde att försöka minska vårt deltagande efter det första mötet med eleverna på Björkskolan fanns vi med som deltagare. På detta sätt inverkade också vi på vad som skedde under aktiviteten, vilket samspel som tog plats och vilka upptäckter som kunde göras.

I de teoribildningar som formar utgångspunkten för detta arbete pekar man på att kommunikation och samspel är en förutsättning för att lärande ska kunna ske. Situationer, kontexter, grupper och individer påverkar varandra och i den kommunikativa interaktionen uppstår tänkandet och meningsskapandet. Dysthe (2003) påpekar att en syn som utgår från detta sätt att tänka kring kommunikation påverkar hur organisationen av samspelet får ta form, men också vilken vikt man lägger på att möjliggöra en utveckling av samspelet. I de aktiviteter som genomfördes med

elevgrupperna i denna undersökning, uppstod kreativa processer i ett varierat samspel. Dessa processer uppstår inte enbart av sig själva utan förutsätter att eleverna ges möjligheter att kunna kommunicera med varandra. I dialogiska samtal öppnar man upp för flera röster men också en villighet att lyssna till andra (Igländ & Dysthe, 2003, s.111).

I kursplanen i bild lyfts de kommunikativa aspekterna av bildskapandet. För att kunna använda bild som ett kommunikativt verktyg måste man börja i en förståelse för hur eleverna kommunicerar, och till följd av detta också skapar mening. Elever måste få öva sig i att använda bild som ett verktyg att kommunicera med. Ser pedagoger det också som viktigt att använda bilden kommunikativt och lärorikt, är det mer troligt att eleverna kommer att uppmuntras till att använda det som ett redskap för lärande.

Referenser

- Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, J. (2005). *Den musiska människan*. (2., [rev. och utvidgade] uppl.) Stockholm: Runa.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. & Igländ, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.75-94). 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.
- Igländ, M-A. & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.95-118). Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Kommunikation*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/kommunikation>
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Passepartout*. Tillgänglig: <http://www.ne.se/passepartout/280570>
- Papandreou, M. (2014). Communicating and Thinking Through Drawing Activity in Early Childhood. *Journal Of Research In Childhood Education*, 28(1), 85-100. doi:10.1080/02568543.2013.851131
- Ring, K. (2006). Supporting young children drawing: developing a role. *International Journal of Education through Art*, 2(3), 195-209. doi:10.1386/etar.2.3195/1
- Skolverket *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Sparrman, A. (2006). *Barns visuella kulturer: skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa läroprocesser. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.119-142). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Wright, S. (2007). Graphic-narrative play: Young children's authoring through drawing and telling. *International Journal of Education & the Arts*, 8(8), 1-28. Hämtad 2014-04-27 från <http://ijea.asu.edu/v8n8/>

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

Bilagor

Bilaga 1

Observationsfrågor

Vad kommunicerar barn om i sitt bildskapande? Rör kommunikationen själva bildskapandet eller är det kommunikation som uppstår under processen, men som rör annat utanför processen?

Vilka former av kommunikation förekommer?

Hur hjälper eleverna varandra i bildskapandet?

Kommenterar barnen varandras insatser under processen?

Hur motarbetar eleverna varandra i bildskapandet?

Hur utmanar eleverna varandra i bildaktiviteten?

Hur hjälper eleverna varandra i diskussioner om bildskapandet?

Hur uttrycker sig eleverna om sitt bildskapande?