



GÖTEBORGS
UNIVERSITET



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Bildens kommunikativa möjligheter

- Ett utvecklingsarbete kring barns bildskapande i förskolan



GÖTEBORGS
UNIVERSITET





GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Emelia Stode
Hannah Rosén

Förskolläraryrket



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: Självständigt arbete (examensarbete) för förskollärare
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT 2014
Handledare: Christina Ekström
Examinator: Cecilia Wallerstedt
Kod: HT14-2920-012-LÖXA1G

Nyckelord: Bild, bildskapande, kommunikation, bildspråk, multimodalitet, barns perspektiv, Lustfyllt lärande, estetiska läroprocesser, förskola, utvecklingsarbete.

Abstract

This development works main objective is to find strategies that can help preeschool teachers support children's communication through their paintings. In order to form these strategies we asked ourselves questions regarding the structure of our work and how we should create possibilities that would enable us to use childrens artwork as an instrument for comunication. We searched for previous research within our field to find out what others already had found out regarding further learning through art. While planning our development work we found that the sociocultural learning theory supported our thoughts about childrens learning. Therefore this theory became our base in our forthcoming work. In the result of our work we could see childrens sheer joy in the creative process. We saw how they, with our support, developed courage and interest while telling us about their artwork. This led us to believe that working with childrens pictures in further learning processes is a fun, creative and satisfying way to both learn and teach.

Detta utvecklingsarbetets huvudsyfte var att finna strategier som kan hjälpa förskollärare stödja barns kommunikation genom deras bilder. För att forma dessa strategier ställde vi frågor angående strukturen på vårt arbete och hur vi skulle kunna skapa möjligheter för att använda barns bilder som verktyg för kommunikation. Vi sökte efter tidigare forskning inom vårt område för att finna vad andra forskare hade fått fram angående lärande genom skapande processer. Vid planeringen av utvecklingsarbetet upptäckte vi att den sociokulturella lärandeteorin hade samma grundidéer som vi hade angående barns lärande, därför blev denna teori central i vårt kommande arbete. I resultatet av utvecklingsarbetet framkom barnens glädje i de skapande processerna. Vi såg hur de med stöd från oss utvecklade mod och intresse när de berättade för oss om sina bilder. Detta visade oss att arbete med barns bilder i fortsatta lärandeprocesser är ett roligt, kreativt och tillfredställande sätt att både lära sig och lära ut.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Förord

Då vi båda brinner för den estetiska formen bild så var valet av ämne i detta utvecklingsarbete givet. Vi älskar denna konstform och har båda kunskaper kring bildskapande. Det vi däremot inte visste var hur man arbetar med detta inom förskolan utifrån barnens perspektiv. Därav utvecklades idén om att utföra ett utvecklingsarbete i hopp om att finna nya vägar in i barnens bildskapande och på så vis ge oss redskap för att arbeta med barns bilder som yrkesverksamma förskollärare. Vi skulle vilja tacka vår handledare Christina Ekström för stöttning, råd och framförallt intressanta idéer och diskussioner.

Emelia och Hannah
Göteborg, 19 december 2014



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Innehållsförteckning

1. Introduktion

- 1.1 Inledning
- 1.2 Syfte och frågeställningar

2. Forskningsanknytning

- 2.1 Litteratursökning
- 2.2 Bild som kommunikationsform
- 2.3 Bild som ett lustfyllt lärande
- 2.4 Bild som utgångspunkt för ett multimodalt lärande
- 2.5 Bild som process

3. Teoretisk anknytning: Sociokulturellt perspektiv

- 3.1 Kulturella redskap och mediering
- 3.2 Den proximala utvecklingszonen
- 3.3 Kreativitet och fantasi
- 3.4 Situerat lärande
- 3.5 Kommunikation och språk
- 3.6 Bildskapande utifrån ett sociokulturellt perspektiv

4. Metod

- 4.1 Metodval
- 4.2 Urval
- 4.3 Ramfaktorer
- 4.4 Genomförande
 - 4.4.1 Utveckling av strategier
 - 4.4.2 Tillvägagångssätt
- 4.5 Dokumentation
- 4.6 Forskningsetiska principer
- 4.7 Analys
- 4.8 Metoddiskussion

5. Resultat

- 5.2 Strategi ett: Bild som kommunikationsform
 - 5.2.1 Beskrivning av händelseförlopp
 - 5.2.2 Analys av händelseförlopp
- 5.3 Strategi två: Bild som ett lustfyllt lärande
 - 5.3.1 Beskrivning av händelseförlopp
 - 5.3.2 Analys av händelseförlopp
- 5.4 Strategi tre: Bild som utgångspunkt för ett multimodalt lärande
 - 5.4.1 Beskrivning av händelseförlopp
 - 5.4.2 Analys av händelseförlopp



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

5.5 Strategi fyra: Bild som process

5.5.1 Beskrivning av händelseförlopp

5.5.2 Analys av händelseförlopp

6. Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Hur kan utvecklingsarbetet struktureras för att kunna utgå från barns egna bilder i ett fortsatt lärande?

6.1.2 Hur kan arbetet genomföras för att barns bilder ska utveckla deras språk och kommunikation?

6.2 Didaktiska konsekvenser av utvecklingsarbetet

6.3 Slutsatser

7. Litteraturlista

8. Bilagor

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3.1

Bilaga 3.2

Bilaga 3.3

Bilaga 3.4

Bilaga 3.5

Bilaga 3.6

Bilaga 3.7



GÖTEBORGS
UNIVERSITET



1. Introduktion

1.1 Inledning

Vi har ett genuint intresse av bild, därför är det kring detta ämne vårt arbete kretsar. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi båda, på skilda håll, uppmärksammat den relativt obetydande roll barnens bilder verkar tillskrivas i verksamheten. Det vi såg och ställde oss kritiska till var att barnens bilder ofta sågs som produkter och på så vis inte blev del av en lärandeprocess. De gemensamma tankar vi har kring bild och bildskapande i förskolan handlar om att se bilden som en ingång till ett processinriktat arbetssätt där barnens tankar blir synliga. Vi upplever det som att bildskapandet ofta är en spontan aktivitet på barnens initiativ där pedagogen inte har en så stor roll. Vi har sett att barnens färdiga bilder ofta får en kort positiv respons från pedagogerna, men glöms sedan bort och samtalas inte kring. Detta är något som även Bendroth Karlsson (1998) uppmärksammat och hon menar att bilderna sällan kommenteras och istället hängs upp på väggen. Hon påvisar att barnens bildskapande ofta utgår från deras fantasi och intressen och är därför ett bra redskap för en djupare förståelse för barns tankar, perspektiv och erfarenheter. Detta är något som förskolans läroplan tydliggör då den poängterar att barns idéer och intressen ska stå till grund för lärandet (Skolverket, 2010). Genom att arbeta med barns bilder i ett fortsatt lärande så menar vi att detta läroplansmål torde kunna uppfyllas.

Historiskt sett har människan genom alla tider verkat kommunicera via estetiska uttrycksformer såsom bild, musik, drama och dans (Dahlbeck & Persson, 2010). Detta kan indikera betydelsen av den estetiska läroprocessen för människans samspel och möjlighet till att förmedla känslor, tankar, kunskap och idéer. Ordet estetik härstammar från grekiskans *aisthetiko's* som betyder det sinnliga eller det förnimbara (Hermerén, 2014). Man kan utifrån denna översättning anta att man genom de estetiska uttrycksformerna kan förmedla sin sinnesstämning eller sitt känsloliv. Vi ser bilden som en form av språk och har denna utgångspunkt i vårt arbete.

Vi har valt att genomföra ett utvecklingsarbete där syftet är att utveckla och pröva arbetsmetoder för att gynna barns kommunikation med utgångspunkt från deras bildskapande. Bendroth Karlsson (1998) framhäver i sin text Friedrich Fröbel (1782-1852) som en av dem som under lång tid präglade förskolans arbetssätt. Bendroth Karlsson (1998) menar att Frøbels tankar kring bild och dess metod bestod av att lärarinnan skulle måla lodräta, vågräta och böjda linjer på en griffeltavla och benämna dessa medan barnen härmade både bild och benämning. Denna syn på bild menar vi att dagens förskola verkar ha frångått och att dagens bildskapande istället ofta är en fri aktivitet. Denna utveckling ser vi som både positiv och negativ. Positiv i den bemärkelse att barnens fantasi och deras egna tankar ges utrymme i bilden och negativ då bilderna nästan blir bortglömda och de viktiga kommunikativa aspekterna i bildskapandet glöms bort. Vi vill därför utveckla ett arbetssätt för pedagoger där barns bilder är grunden för en vidare lärandeprocess. Frågor vi har funderat över och resonerat kring är följande: Är det möjligt att använda barns bilder för ett vidare lärande? Hur kan man som förskollärare arbeta med detta?

Vi ser en tydlig koppling mellan vårt utvecklingsarbete och läroplanen som poängterar att de estetiska uttrycksformerna ska användas i kommunikation och skapande både som mål och medel (Skolverket,



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

2010). Detta är därmed ett område som verkar relevant att undersöka och utveckla i ett utbildningsvetenskapligt syfte. Vi tänker oss att genom att utveckla arbetsmetoder för att arbeta vidare med barnens bilder kan förskollärare få stöd i arbetet att implementera läroplanens intentioner i vardagen.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att med utgångspunkt från barns bildskapande utveckla arbetsmetoder som gynnar barnens möjligheter till kommunikation. Detta har vi valt att avgränsa genom följande frågeställningar:

Hur kan utvecklingsarbetet struktureras för att kunna utgå från barns egna bilder i ett fortsatt lärande?
Hur kan arbetet genomföras för att barns bilder ska utveckla deras språk och kommunikation?



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

2. Forskningsanknytning

I denna del kommer inledningsvis tillvägagångssätt som använts för att söka forskning att beskrivas. Därefter anför vi studier som vi bedömde vara relevanta i förhållande till vår egen. Framställningen är organiserad utefter de teman vi kunde skönja i forskningen.

2.1 Litteratursökning

Fokus i utvecklingsarbetet är barns bilder för att gynna deras lärande. I sökning efter tidigare forskning gjordes ett val att bredda perspektivet så att det omfattade estetik, kommunikation och lärande för barn. Detta med tanken om att få fram fler studier, då bild är inräknat i de estetiska uttrycksformerna. De databaser som har använts vid sökande av forskning finns tillgängliga vid Göteborgs Universitets bibliotek. Dessa är:

- ERC
- SWEPUB
- ERIC

Valet av databaser grundades på vägledning från bibliotekets personal. Sökningarna efter forskning kring ämnet avgränsades genom att använda vissa sökord. Dessa sökord valdes för att få fram forskning kring estetiska läroprocesser i allmänhet, men även specifika studier kring ämnet bild. De svenska sökorden var:

- Estetiska läroprocesser
- Bild, språk
- Bildspråk
- Multimodal
- Sociokulturellt, bild



- Perspektiv, bild
- Estetik, förskola

De engelska sökorden var:

- Aesthetics, conversation, children
- Aesthetics, language
- Aesthetics, meaning making, children
- Aesthetic learning
- Early childhood education, art
- Pictorial language
- Pictorial
- Literacy

Viss forskning som framkom bedömdes vara irrelevant för syftet. Sådan forskning inbegrep studier som exempelvis handlade om äldre barn än målgruppen, studier som inriktade sig på andra estetiska former än bild såsom musik samt studier som var för breda eller för smala i sin problemformulering. För att säkerställa att forskningen var tillförlitlig så har endast referegranskade studier och doktorsavhandlingar använts. Detta kunde försäkras genom att de sökmotorer som användes kategoriserade forskningen efter sådana kategorier. Därmed blev det tydligt vad som var säkerställd forskning respektive populärvetenskaplig.

Vi valde att tematisera framställningen av forskning med utgångspunkt i att detta skulle kunna bli tänkbara kategorier för organisationen av utvecklingsarbetet. Ett av de teman som fanns i den lästa forskningen var *bild som kommunikationsform*. Vidare upptäcktes att temat *bild som ett lustfyllt lärande* var återkommande i de lästa studierna. Ytterligare ett drag som blev tydligt i forskningen var *bild som utgångspunkt för ett multimodalt lärande*. Slutligen urskildes *bild som process* som centralt i ett flertal studier.

De studier som återfinns i avsnittet om tidigare forskning är från år 2000 och framåt. På så vis är största delen vald forskning från senare år, då en bild av hur forskningen ser ut just nu eftersöks. Dock gjordes ett undantag beträffande en studie som är gjord av Manuel Barkan från 1955. Anledningen till detta var att en bedömning gjordes att senare forskning ansluter sig till Barkans resultat.

2.2 Bild som kommunikationsform

Ett signifikant tema som identifierats i flera forskningsstudier är bild som kommunikationsform. Kinnunen och Einarsdottir (2013) har genomfört en studie tillsammans med två barn där de försöker utgå från ett barns perspektiv och undersöker hur barnen berättar om sina liv via bilden. De påvisar i sin studie, att barns bilder kan ses som berättelser om deras liv och erfarenhetsvärld. De menar därmed att istället för att enbart fokusera på vad ett barn kan eller inte kan rita är det mer relevant att lyssna till budskapet i barnens meningsskapande. Kinnunen och Einarsdottirs (2013) forskning stödjer Barkans (1955) studie där han lyfter att när barn får erfarenheter av konsten, så uttrycker de tankar som är viktiga för dem. Barkan (1955) har analyserat de estetiska läroprocessernas betydelse för innehållet i en utbildning. I hans resultat framkommer det att barnen uppfattar innebörden av deras erfarenheter och



kan hämta idéer från dem då de uttrycker sig genom estetiska former. Vidare visar Barkan (1955) på att när barnen uttrycker sig på så vis lär de sig att deras tankar förmedlar betydelser till andra och att de har möjlighet att forma sina uttryck för sin inre värld för att mer effektivt kommunicera med omgivningen. Dessa studier visar på resultatet att barnen via bilden kan kommunicera både till sig själva och sin omvärld. Bild kan därmed bli ett sätt att få syn på barnens egen värld. Johansson (2003) framställer en problematik kring att försöka förstå barns perspektiv. Hon har problematiserat begreppet och relaterat det till hur dels forskning men även den pedagogiska verksamheten synliggör barns perspektiv. Forskaren framhäver i sin studie att pedagoger försöker närma sig barns perspektiv men att de använder sig av denna förståelse för att uppnå sina egna mål och intentioner. Johansson (2003) menar ytterligare att avsikten med att förstå barns perspektiv bör vara att främja barnens lärande utifrån deras värld. Denna forskning framhäver komplexiteten i begreppet barns perspektiv och därmed också kring användandet av barns bilder som kommunikationsform för deras perspektiv. När pedagoger använder barns bilder bör de därmed enligt forskningen bli medvetna om vilka intentioner som ligger bakom användandet.

Malmström (2013) har genomfört en analys kring nationella styrdokument som visar på hur både förskolans och skolans läroplaner underbygger att alla barn/elever får chans att uttrycka sig genom andra medel än enbart talet. Vilket visar på vikten av att i förskolan använda bilden som kommunikationsform, i enlighet med vad Barkan (1955) samt Kinnunen och Einarsdottir (2013) påvisar. Malmström (2013) drar i sin studie dock slutsatsen av att det i förskola och skola råder en saknad kring de estetiska formernas användning som språkliga medel. Detta visar därmed på en befintlig problematik kring bildspråket, nämligen att det inte utnyttjas i förskolan trots att möjligheterna finns som forskning visar.

Änggård (2006) har genomfört en studie kring barns bildskapande i förskolan utifrån ett barnperspektiv. I denna får hon fram resultatet att den mening som barnen skapar genom sina bilder är på en kollektiv dimension, där barnens intentioner med bildskapandet är att skapa samhörighet med de andra i gruppen. Hon visar på hur lärares intentioner ofta handlar om att barnen ska få uttrycka sig själv på individnivå, medan barnen till stor del vill skapa bilder gemensamt genom att exempelvis göra bilder som liknar varandras för sociala syften. De forskningsresultat som hittills framställts visar på de skilda riktningar som forskningen har gällande bild som kommunikationsform. Barkan (1955) och Kinnunen och Einarsdottir (2013) fokuserar på bildskapandet som en individuell kommunikationsform, där barnet genom bilden uttrycker sin erfarenhetsvärld. Änggård (2006) lyfter däremot att det centrala kommunikativa syftet barnen har med sina bilder är att kommunicera till sina vänner för att skapa gemenskap.

Löfstedt (2001) har utfört en fallstudie kring vilka förutsättningar som förskolan ger för lärande inom bildskapande. I resultatet av denna lyfter hon fram samspelets och samhörighetens värde för barnens skapande av bilder i förskolan. Resultatet av hennes studie visar på hur den ömsesidiga påverkan i form av motiv och uttryck som sker då barnen skapar bilder på eget initiativ med sina kamrater är betydelsefull för deras utveckling inom området bild. På så vis ansluter sig Änggård (2006) resultat till hennes. Samtidigt visar Löfstedts (2001) insamlade material på att när pedagogen integrerar med barnen under deras bildskapande kan denne ge barnen nya infallsvinklar och hjälpa dem att se ny potential hos bilden som uttrycksform. Denna undersökning visar därmed också för möjligheterna



bilden kan ha för den enskilda individen i kommunikation, genom stödet från en pedagog. Detta kan kopplas till Barkans (1955) samt Kinnunen och Einarsdottirs (2013) forskningsresultat.

Forskningen inom temat visar därav på att bild som kommunikationsform kan verka inom olika dimensioner. Både ur ett kollektivt perspektiv men även ur ett individuellt. Bilden inrymmer möjligheter att kommunicera sin samhörighet men även sin egen erfarenhet och förståelse. Inom viss forskning framstår den kollektiva dimensionen som den fundamentala medan det inom andra är den subjektiva kommunikationen som är den framstående och väsentliga. Forskningen inom området visar på att möjligheterna att använda bilden som språk har stöd i styrdokumentet och även den potential som bilden inrymmer för barnen att uttrycka sig genom. Under temat framkommer även att de estetiska formerna, där inräknat bild, inte utnyttjas i vardagen som kommunikationsformer. En av studierna visade även på den väsentliga roll som pedagogen har för att stödja barnen i användandet av bilden som kommunikation.

2.3 Bild som ett lustfyllt lärande

Ward (2013) har utfört en studie som innebär att förbättra de sätt som barn lär sig om miljön genom att använda estetiska former. Resultatet som framkommer genom den är att de estetiska metoderna är centrala för att pedagogerna ska kunna skapa meningsfulla innehåll ur barnens perspektiv. Forskaren kunde se hur en sammanlänkning skedde mellan barns nyfikenhet och vuxnas avsikter med lärandet i gemensamma levande erfarenheter då bilden samt andra estetiska former användes för att lära. Ward (2013) visar ytterligare på hur barnen genom konstformerna får levande upplevelser som stödjer deras lärande i annat. De estetiska formerna levandegör på så vis och hjälper barns lärande inom andra områden såsom miljön. Bell (2011) visar även på hur sådana praktiska och estetiska erfarenheter främjar att barnen minns bättre och därmed är positivt för deras lärande. I sin studie fokuserar han på samtal om konstverk med barn och har tagit fram sju frågor att utgå från vid dessa samtal. Denna metod har sedan testats i en pedagogisk verksamhet. Han menar på att denna form av samtal främjar barnens förmåga till kommunikation. Barnen utvecklar sin literacitet på tre nivåer: verbalt, visuellt och skriftligt genom att se på, fråga om och prata om konst. Både Wards (2013) och Bells (2011) forskning visar på hur estetiska erfarenheter främjar barns lärande inom andra områden såsom miljö eller kommunikation. Änggård (2006) visar på hur barnens bildskapande i olika förskolegrupper innehåller rika möjligheter för lärande då barnen där visar sitt engagemang och intresse för särskilda motiv, figurer och teman. Bilden kan utifrån dessa tre forskningsstudier därmed bli ett verktyg för att lära inom andra områden.

Barkan (1955) visar på en annan dimension i förhållande till det lustfyllda lärandet och bild. Han menar att känslighet för kommunikationsprocessen som sker genom bildspråket är ett oundgängligt villkor för att barnet ska utveckla intellektuell och emotionell mognad. Enligt honom inrymmer då lärandet inom bilden som redskap. Han lyfter att de estetiska läroformerna är något som alla som arbetar med barn behöver ta hänsyn till. Genom att kommunicera kring de estetiska läroprocessernas betydelse får barn möjlighet att utvecklas på en kognitiv nivå. Forskaren menar att en aspekt av en individs mognad är hur denne kommunicerar med omgivningen samt dennes förmåga att förstå, avläsa och uppfatta andras kommunikationsförsök. Det folk säger har emotionella övertoner som framhävs genom hur ord kombineras, ljud formas samt hur de gestikulerar och framhäver sitt kroppsspråk. Inom



denna forskning betonas bildens egen värde för lärandet genom att den själv innehåller lärandedimensioner för barnet.

Änggård (2006) , Bell (2011) och Ward (2013) uttrycker därmed ett synsätt på bilden som användbar för ett lustfyllt lärande inom annat, medan Barkan (1955) betonar bildens eget lärande. Forskning som tagits fram inom området visar därmed på olika dimensioner av förhållandet mellan lärande och bild. Där bilden å ena sidan kan stödja barnens lärande inom annat då det hjälper dem att uppleva det som meningsfullt och lustfyllt, medan den å andra sidan är en lustfylld företeelse för barnen som samtidigt utvecklar dem på ett kognitivt plan.

2.4 Bild som utgångspunkt för ett multimodalt lärande

Inom den forskning som behandlats urskildes att multimodalitet var ett framträdande drag. Kinnunen och Einarsdottir (2013) menar att barn berättar om sina liv genom multimodala metoder: kroppsspråk, tal, lek, dans, sånger och teckningar. De svävar ofta mellan fantasi och verklighet. De målar och föreställer sig dåtiden, nutiden och framtiden, detta för att tydliggöra saker för sig själva, men även för att dela erfarenheter med andra. Små barn berättar ofta om sin erfarenhetsvärld genom handlingar och med kroppsspråk snarare än med ord. Därför menar Kinnunen och Einarsdottir (2013) ytterligare att det är viktigt att ge barn möjlighet att uttrycka sig på varierade sätt. Bell (2011) trycker på vikten av att samtala kring bilder och menar att sådana samtal inte nödvändigtvis måste ske verbalt utan att barnets lärande och förståelse utvecklas genom visuella erfarenheter. Barnen kan överföra visuella upplevelser genom exempelvis dans eller teater, då kan tolkningarna av bilden klargöras. På så sätt kan barnen utforska nya emotionella och relationella dimensioner av bilden. Han belyser att dessa multimodala samtal respekterar och tillvaratar olikheter hos barn (Bell, 2011). Kinnunen och Einarsdottir (2013) menar att för att förstå barnens perspektiv är det viktigt att lyssna på dem på ett lyhört, inkännande och kreativt sätt då de har skilda sätt att uttrycka sig genom. När barnen får variera hur de samtalar, skapar och använder de sig av bildspråket så kan de utveckla ny kunskap och se sina bilder ur nya perspektiv, kommunicera på nya sätt samt se vilka erfarenheter dessa innehåller.

Lindahl (2011) menar att barns utveckling av ny kunskap har stor nytta av varierade arbetsätt. När det finns en variation får barnen möjlighet att möta situationer ur olika perspektiv och se mönster och sammanhang i dessa. Ett varierat arbetsätt och lärande är något som Kinnunen och Einarsdottir (2013) också förespråkar. De menar att barn har olika sätt att kommunicera på och föredrar olika metoder för att uttrycka sina åsikter, tankar och synvinklar på omvärlden.

Malmström (2013) lyfter i sin forskning fram en analysmodell där kategorin *integrativ inkluderande språkanvändning* står för den metod som skapar bäst villkor för barns meningsskapande och lärande i förhållande till estetik. Den integrativa och inkluderande språkanvändningen innefattar att det barnen själva skapar ges en central roll. Vidare innebär det att barnen genom att språka om men även genom skilda estetiska former ges möjlighet att sätta sitt meningsskapande i rörelse. I sin studie analyserar hon hur styrdokument stödjer ett sådant synsätt på estetiska lärprocesser. Resultatet visar att det inom styrdokumenterna går att finna ett breddat synsätt på språkbegreppet och att förskolans läroplan särskilt tydliggör att de estetiska formerna är en central del i verksamheten. Dock blir inte barnens egna skapelser och produkter framskrivna, detta tar Malmström (2013) fram som en problematik i relation till de estetiska lärprocesserna då hon talar för en syn där barnens estetiska uttryck är fundamenten för



ett samspel mellan pedagoger och barn på daglig basis. En samspelsprocess som inkluderar samtalande och reflektion kring skapandet och dess innebörd för barnen. Denna forskning samstämmer med den multimodalitet Bell (2011) framställer, men lyfter ytterligare en dimension nämligen att det är de bilder som barnen skapat själva som ska vara det centrala.

Forskningen som framställts inom temat visar på att det är betydelsefullt för barnen att få tillgång till skilda medel att uttrycka sig genom, och inte enbart med ord för att ta hänsyn till deras perspektiv och olikheter. Två av studierna framhäver även vikten av att samtala kring bilder med barnen och även att sådana samtal främjas av att vara multimodala. En av studierna påpekar tydligt att det är av vital betydelse att det är barnens egna bilder som är utgångspunkten.

2.5 Bild som process

Clark (2012) skriver i sin magisteravhandling om barns upplevelse av olika material i den skapande processen. Hon menar att när barnet får interagera med olika typer av material så som penslar, färg, lera eller tyger så gör barnet olika upptäckter med de olika sinnen. Därmed menar Clark (2012) att processen i bildskapandet är det eftersträvarvärda och att produkten är mindre viktig. Malmström (2013) visar i sin forskning, att när barn får använda sig av estetiska former och samtala om dem så stöds de i sitt lärande kring den bildskapande processen. Dessa två forskare påvisar betydelsen av att ta tillvara processen när barn skapar och låta dem uppleva med hela kroppen och alla sinnen. Macintyre Latta (2002) framhåller i sin essä ett sätt att tydliggöra processen i barnens bildskapande. Hon menar att man i den estetiska leken initierar skapandeprocessen. Genom att leka sig fram med de estetiska formerna så blir processen det betydelsefulla elementet i skapandet.

Barkan (1955) menar att aktiviteter så som målning, design eller konstruktion endast är redskap för den kreativa processen. Han menar att barn genom processen tydliggör sina idéer för sig själv. Ett barn som exempelvis befinner sig i processen att måla något denne anser betydelsefullt behöver bearbeta det visuella i händelsen för att på papper kunna tydliggöra de aspekter som är meningsfulla för barnet. Detta innebär att Barkan (1955) anser att bilden fungerar som en form av språk och att barn via bild kan nå en djupare förståelse kring det de erfar. Kinnunen och Einarsdottir (2013) samstämmer med Barkan (1955) och menar att en stor del av meningsskapandet i bildaktiviteten ligger just i processen och inte i produkten. Kinnunen och Einarsdottir (2013) menar att när man tar tillvara på barns spontana bildskapande och lyssnar till den mening och de berättelser som barnen har, kan processen bidra till en helhetssyn kring barnens lärande. De påpekar att genom detta synsätt behandlas barnen som kompetenta individer med värdefulla idéer och erfarenheter. Dock framhäver forskarna att den färdigställda bilden också har en viktig betydelse för barnets egen förståelse. Detta motsäger sig alltså Barkans (1955) tanke om att bilden endast är ett redskap för att uppnå en tydliggörande tankeprocess hos barnet.

Alla de studier som framställts ovan kan sammanlänkas genom att processen beskrivs vara det fundamentala. Flera av studierna visar på hur processen i bildskapandet är det som har betydelse för barnen då det är genom den som barnen lär och skapar mening. Inom ett av resultaten tillskrivs till och med bilden endast som ett redskap för att uppnå en process hos barnen. En av studierna motsäger dock de andra forskarna till viss del då den även framhåller produktens betydelse.



3. Teoretisk anknytning: Sociokulturellt perspektiv

Vår studie utgår från den sociokulturella teorin. Detta val av teori motiveras främst genom att utvecklingsarbetet fokuserar på kommunikation och språk vilka är grundpelare inom den sociokulturella teorin. Ytterligare ett skäl till att denna teori valdes är att dagens läroplan bygger på sociokulturella tankar kring lärande och det är även kring denna lärandeteori som förskollärarytbildningen kretsar. Det sociokulturella perspektivet har utvecklats av den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Det sociokulturella perspektivet presenterar en bild av lärande som en kommunikativ och social akt (Säljö, 2000). I detta perspektiv ses kunskap som något som i första hand finns i de sociala spelen mellan människor. Kunskapen förs därefter vidare till den enskilda personen och omvandlas till funderingar och agerande. Denna kunskap överförs i sin tur i nya sociala sammanhang för att överföras till nästa individ, och så vidare (Säljö, 2000). Vygotskij menar att alla individer är kreativa och att människan genom kreativitet har möjlighet att skapa och reproducera kunskap (Vygotskij, 1995). Vygotskijs lärandeteori har ett perspektiv där känsla och förstånd är nära sammankopplat och beroende av varandra och där tilltron till det kreativa barnet är central (Vygotskij, 1995).

Framträdande begrepp inom den sociokulturella teorin är *kulturella redskap och mediering*. Säljö (2000) menar att genom att inte förstå den betydelse de kulturella redskapen har för lärandet och utvecklingen så riskeras de att bli obegripliga och verklighetsfrämmande. Genom att endast se tänkandet och lärandet som en inre process så uppfattas inte samspelen som individen har med de kulturella redskapen och därmed även de resurser som dessa bidrar med till utvecklingen. I det följande kommer därför detta begrepp presenteras närmare och förklaras, då de har stor betydelse för lärandet enligt den sociokulturella teorin och då kulturella redskap är ett centralt begrepp i utvecklingsarbetet. Mediering av kulturella redskap är oundgänglig då medieringen innebär sättet att samspela med de kulturella redskapen (Säljö, 2000). Ytterligare ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin är den *proximala utvecklingszonen*. Detta begrepp syftar till att utröna vilken nivå av utveckling barnet befinner sig på och hur barnet kan utvecklas ytterligare med en vuxen eller mer kunnig persons hjälp (Vygotskij, 1978). Nedan tas även Vygotskijs (1995) tankar upp kring *skapande* och dess koppling till *fantasin*. Denna rubrik är vald då den har en koppling till det bildskapande utvecklingsarbetet som fokuserar på barns bilder och deras inre värld. Vidare tas det



situerade lärandet upp i den teoretiska anknytningen. *Situerat lärande* är ett betydelsefullt begrepp för utvecklingsarbetet då det innebär hur människor väljer att handla utifrån sina erfarenheter, kunskaper och omvärlden (Säljö, 2000). Detta innebär att barnen som deltar i utvecklingsarbetet redan har förvärvade kunskaper, erfarenheter och förväntningar som måste tas hänsyn till och beaktas. Slutligen kommer *språket* och *kommunikationens* betydelse att framhävas. Detta för att det inom den sociokulturella teorin ses som ett av de verktyg som individen skapar mening med och använder sig av för att föra sig i sociala kontexter (Säljö, 2000).

3.1 Kulturella redskap och mediering

Inom det sociokulturella perspektivet som beskrivs i föreliggande rapport, talar man om olika kulturella redskap. Enligt Säljö (2000) kan dessa redskap vara antingen språkliga eller fysiska och har betydelse för handlandet och omvärldsförståelsen. Detta innebär att de kulturella redskapen används i försök att förstå och hantera omgivningen. De kulturella redskapen kan inbegripa såväl det verbala och det skriftliga språket som olika bildkonstformer (Bendroth Karlsson, 1998). Säljö (2000) menar att det finns två typer av kulturella redskap. Dels besitter människan intellektuella redskap som exempelvis innefattar språk, gester och tanke, men det finns också fysiska redskap som verktyg och instrument som människan själv har skapat för att underlätta vardagen. Dessa fysiska redskap kallas för artefakter. Artefakterna är konstgjorda hjälpmedel skapade av människan (Säljö, 2000). Vi använder dessa dagligen då vi exempelvis åker bil till jobbet, skriver en handlingslista, målar en bild eller ringer en vän.

Säljö (2000) belyser att det i samspelet mellan människor alltid finns potential för appropriering. Detta begrepp innebär att man lär sig använda kulturella redskap för angivna syften och sammanhang. Approprieringen är en process där man efterhand tillägnar sig mer och mer kunskap om hur dessa redskap ska användas. De kulturella redskapen approprieras i människors liv och utgör slutligen en självgående struktur för hur de för sig i sin vardag. I sådana processer automatiseras användandet av de kulturella redskapen (Hundeide, 2006). Säljö (2000) påvisar ytterligare att i samspel kan förståelsen för redskapen utökas genom att nya alternativ och användningsområden kan synliggöras.

Bendroth Karlsson (1998) menar att människans lärande är beroende av socialt samspel. Vidare menar författaren att man inom en kultur använder sig av symboler så som bilder, bokstäver eller skulpturer. Dessa symboler är kulturella redskap och används för att kommunicera med omgivningen (Bendroth Karlsson, 1998). Vygotskij (1978) påpekar ytterligare en dimension av användandet av symboler då dessa överträder människans biologiska utveckling och skapar nya former för en kulturellt baserad mental process. Detta visar på hur bilder som verktyg är möjligheter att ta sig utöver enbart en biologisk utveckling och hjälpa barnet att utvecklas på andra plan.

Ordet mediering kommer enligt Säljö (2000) från tyskans Vermittlung, vilket betyder förmedla. Utifrån denna förklaring kan en koppling göras som innebär att människan inte står i direkt förbindelse med sin omvärld, utan använder sig av olika kulturella redskap för att tolka och förstå sin miljö. Enligt Säljö (2000) så är språket en av de faktorer som medierar omgivningen för oss. Språket gör det möjligt att dela erfarenheter och kunskap med våra medmänniskor och ger oss därmed möjlighet att samspela med andra i olika sammanhang.



Säljö (2000) menar att vårt sätt att agera ofta är beroende av olika former av kulturella redskap. Samspelet mellan individen och de kulturella redskapen är det som kallas för mediering. Detta innebär att människan är beroende av de kulturella redskapen för att kunna förmedla intentioner och samspele i vardagen. Medieringen innebär således att individen har approprierat de kulturella redskapen och lärt sig använda dem i sitt dagliga liv. Genom att erfarenheter och förståelse byggs in i ett kulturellt redskap, exempelvis en artefakt så som en klocka, så samspelel människan med redskapet. Vi lär oss via erfarenheter hur vi använder oss av armbandsuret. Genom kunskap och kunnande så vet vi vad som är sekundvisare, minutvisare och timvisare och kan genom deras positioner på urtavlan ta reda på vad klockan är. Säljö (2000) menar att man inom den sociokulturella teorin medierar realiteten genom materiella, verbala och intellektuella redskap.

3.2 Den proximala utvecklingszonen

Vygotskij (1978) framför i sitt arbete två utvecklingsnivåer hos barn som är viktiga att utvärdera. Den ena av dessa är den befintliga nivån av utveckling som barnet befinner sig på och den andra är något som han kallar den proximala utvecklingszonen. Denna zon innebär avståndet mellan den nuvarande utvecklingsnivån och möjligheterna för nivån av utveckling som barnet kan erhålla genom hjälp och vägledning av en vuxen eller i samarbete med någon mer kunnig person. Den proximala utvecklingszonen beskriver det hos barnet som ännu inte utvecklats fullt ut utan är i början av sin utvecklingsprocess. Det som är inom zonen för potentiell utveckling för tillfället kommer senare kunna vara något som är i den aktuella utvecklingsnivån, så att det som barnet i nuläget behöver stöd för att klara kommer denne att kunna klara själv i framtiden (Vygotskij, 1978). Hundeide (2006) menar att man kan se barnets utveckling ur en kulturell synvinkel. I denna utvecklingsprocess har omsorgsgivaren en central roll och agerar ledsagare för barnet i den kulturella samhörigheten. Detta innebär att omsorgsgivaren har en betydande funktion för barnets utveckling. Vidare menar Hundeide (2006) att förmågan till känslighet för var barnet befinner sig och lyhördhet inför denne är en viktig egenskap hos omsorgsgivaren. Detta förhållningssätt gynnar barnet, dess samspel och dess utveckling. Vygotskij (1978) visar även på detta inom sin modell för den proximala utvecklingszonen, där barnen genom att delta i kollektiva sammanhang och aktiviteter eller att bli vägleda av någon mer kunnig kan gå utöver sina egna förmågor och kapaciteter. Säljö (2000) visar på hur ett begrepp inom den sociokulturella teorin är stöttning. Detta innebär att barnet inom den proximala utvecklingszonens ramar har möjlighet att motta stöttning. Genom stöttnigen kan den mer kunnige inom fenomenet vägleda barnet och organisera dess tänkande.

Det finns två skilda riktningar i barns utveckling, nämligen vetenskapliga och vardagliga begrepp. De förstnämnda styrkor består i att de skapar insikter i medvetandet och är beroende av särskilda villkor. I motsats till detta så innefattar de vardagliga begreppen att de är mer omedelbara och lättillgängliga då styrkan hos dem ligger i att de är praktiskt tillämpbara och erfarenhetsmässiga. Dessa begrepp startar på en konkret nivå men utvecklas sedan vidare mot en högre dimension på en mer abstrakt nivå. De vetenskapliga begreppen startar däremot på den abstrakta nivån och utvecklingen sker sedan mot en nivå av tillämpning och konkreta erfarenheter. Kopplingen mellan dessa riktningar visar på relationen mellan barnets befintliga nivå i utvecklingen och den proximala/närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 1934). Utifrån det kan ett vardagligt begrepp innebära användandet av ett fysiskt redskap såsom en penna. På en konkret nivå så kan det innefatta hur man överför pennans färg till pappret. Detta begrepp kan barnen utveckla i det dagliga samspelet. Från detta kan begreppet utvecklas till en



abstrakt nivå. Detta kan exempelvis innebära tillägnandet av särskilda tekniker inom bildskapandet i samarbete med en vuxen. De vetenskapliga begreppen kan vara att den vuxne betonar de intellektuella redskapen som kan innebära olika skapande metoder på en abstrakt nivå. Därefter får barnet tillsammans med den vuxne tillämpa begreppet i praktiken. Därmed utvecklas det vetenskapliga begreppet och närmar sig det vardagliga. På detta vis kompletterar de vardagliga och vetenskapliga begreppen varandra.

3.3 Kreativitet och fantasi

Lev Vygotskij (1995) menar att man kan se två typer av grundläggande handlingar hos människor. Den första är en reproducerande handling som är kopplat till individens minne eller inre värld. Denna handling innebär att man återskapar en redan upplevd handling genom att exempelvis måla något från minnet eller skriva ner något man kommer ihåg. Den andra typen av handling som människan utför kallas kombinatorisk eller kreativ. Denna handling innebär att man skapar eller uttrycker något som inte är relaterat till tidigare erfarenheter utan skapas genom fantasi. Vygotskij (1995) påvisar att människans hjärna inte endast är kapabel till att reproducera tidigare erfarenheter, utan även kan kombinera och omarbete erfarenheter och situationer för att skapa något nytt. Vidare menar Vygotskij (1995) att man mycket tidigt kan se de kreativa processerna inom barnen. Vygotskij (1995) framhäver att dessa kreativa processer är lättast att få syn på inom barns lekar då de fantiserar kring något de sett och upplevt. Om barnet exempelvis har sett en häst så kanske denne använder en käpp för att simulera ridning. Sådana kreativa processer uppstår även när barn målar. Att fantisera kring något man upplevt för att sedan uttrycka det via lek, målning, sång eller andra aktiviteter är en kreativ bearbetning (Vygotskij, 1995).

Enligt Vygotskij (1995) är fantasin en mycket komplicerad process som varje individ genomgår. Processen inleds med yttre och inre känslor som bildar vårt kunnande. Det en människa ser, hör och upplever blir på så vis en grund för det kommande skapandet. När ett barn exempelvis ger sig in i en bildskapande aktivitet så använder det sin fantasi och sina erfarenheter (Vygotskij, 1995). Denna aktivitet blir således ett sätt att bruka sina intellektuella redskap i den skapande processen.

3.4 Situerat lärande

Handlingar är situerade i sociala sammanhang. Människan utgår från sina förvärvade erfarenheter och kunskaper när hon agerar (Säljö, 2000). Agerandet avvägs också utifrån vad individen upplever att omvärlden kräver, tillåter och gör möjligt. Det situerade lärandet innebär att man utifrån kontexten väljer hur man ska handla. Säljö (2000) menar att människan är både förutsägbar och anpassningsbar i sociala sammanhang. Författaren menar att individen ger sin omvärld mening och handlar utifrån sin förförståelse och förgivettaganden om den samma. Det situerade lärandet innebär också att kunna tolka vilka kunskaper och erfarenheter som är relevanta i en bestämd kontext. Säljö (2000) menar att det komplicerade samhället karakteriseras av att händelser i omgivningen medieras och förtydligas på flera olika sätt. Tillvaro står i ständigt beroende till de ramar som historien och kulturen skapat. Individen lever och handlar inom dessa. Människan är på så sätt kontextberoende och hennes utveckling påverkas av dessa ramar (Hundeide, 2006). Barns utveckling står därmed i beroende till den specifika kontexten. De möjligheter eller begränsningar som finns inom dessa ramar påverkar utvecklingen och lärandet hos barnet. Sociala ramar innebär att individen kan, med hjälp av tidigare



erfarenheter, läsa av situationer och på så vis identifiera hur denne ska handla i sammanhanget (Säljö, 2000). Säljö (2000) menar att kontexten påverkar olika personer på olika sätt beroende på vilka tidigare erfarenheter man har och vilken förförståelse som finns. Subjektiva möjlighetsstrukturer är ett begrepp som Hundeide (2006) introducerar. Vilket innefattar de möjligheter en person besitter inom sin situation/positionering. Säljö (2000) visar på hur människan är biologisk men dess existens är inom dessa sociokulturella ramar. I ett sådant synsätt blir de sociala och kulturella förutsättningar av central betydelse i utvecklingen hos barn. Säljö (2000) förklarar de sociala ramarna och det situerade lärandet på följande sätt:

Människan agerar alltid inom ramen för praktiker. Man definierar vad man skall göra utifrån vilken situation man befinner sig i; att slå ned någon med knytnävarna ger i de flesta fall fängelse för misshandel. Men om det sker inom ramarna för den verksamhet vi känner som boxning, så kan man istället mötas av jubel och bli förmögen. Tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter och att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar är därför något av kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv. (Säljö, 2000: 130)

Utifrån detta citat kan man förstå att det situerade lärandet sker omedvetet hela tiden. Hur människan tolkar situationer och väljer sina handlingar är helt beroende på vilka tidigare erfarenheter som finns.

3.5 Kommunikation och språk

Språket är ett meningsskapande verktyg som ger begrepp till de erfarenheter en människa är med om som hon kan dela med andra. Detta hjälper människan att skapa struktur och därmed bibehålla kunskap (Säljö, 2000). Initialt uppstår språk hos barn som medel för kommunikation mellan människor och den omgivande miljön (Vygotskij, 1978).

Vygotskij (1934) lyfter hur språket är avgörande för tänkandets utveckling hos barnen. Språket utgör ett redskap för det mänskliga tänkandet, för att barnen ska kunna utveckla sitt eget tänkande behöver de ha approprierat språket som resurs först. Vygotskij (1978) beskriver i en annan publikation hur en avgörande förändring sker i barns språkbruk när de vänder det sociala språket inåt till sig själva och använder språket för att tänka kring ett problem. Denna process beskrivs på en övergripande nivå genom begreppen interpersonell och intrapersonell. Vygotskij (1978) menar på att varje aspekt av den kulturella utvecklingen hos barn verkar tvåfaldigt. Till att börja med sker den på ett mellanmänniskt plan eller interpersonellt för att sedan även överförs till ett intrapersonellt plan, alltså inom barnet självt. Denna process förklarar hur alla de högre funktionerna hos människor har sitt ursprung i mellanmänniska relationer, där språket och tänkandet räknas in (Vygotskij, 1978). Kommunikationen med andra människor och språket som verktyg för det är därmed av vital betydelse för barnets utveckling. Även Säljö (2000) trycker på detta och poängterar att kommunikationen och samspelet är fundamentalt i barns lärande. Han uttrycker vidare att genom att kommunicera med omgivningen så får barnet dela med sig av sina egna erfarenheter samt ta del av andras föreställningar. I interaktion med andra så lär sig barnet att urskilja och uppfatta vad som är relevant i den specifika kontexten.

3.6 Bildskapande utifrån ett sociokulturellt perspektiv



Bendroth Karlsson (1998) kopplar bildskapandet till det sociokulturella perspektivet och menar att barnen blir delaktiga i en lärande bildkontext både genom det egna och omgivningens skapande. Detta i sin tur innebär att barnen lär genom sitt eget bildskapande men också genom samtal och samspel i sociala sammanhang.

Vidare skriver Bendroth Karlsson (1998) om de medierande kulturella redskapen inom bild och menar då att tekniska redskap som används kan vara olika typer av material såsom penslar och färg, medan de mentala redskapen kan vara exempelvis ord och begrepp kring bildskapande. För att använda dessa redskap krävs mediering, detta för att kunna förstå vad jag ska göra med penseln när jag får den i handen eller för att förstå vad en pensel är. Vidare menar författaren att mediering av de kulturella redskapen i första hand sker i interaktion med andra och därefter hos individen. För att tillägna sig exempelvis kunskapen om hur artefakten pensel används så behöver ett barn kanske först se, testa och samtala tillsammans med antingen ett annat barn eller en vuxen inom ramarna för den proximala utvecklingszonen. Efter denna mediering har skett kan barnet testa sig fram och använda penseln för att måla sin egen bild.

Inom utvecklingsarbetet kommer barnen att jobba med bilden som ett kulturellt redskap, då de ges möjlighet att kommunicera med sin omvärld utifrån sina bilder. På detta vis kommer barnens perspektiv ges utrymme i arbetet. Vygotskij (1978) påvisar att bild är en form av språk och ett redskap för barn att uttrycka berättelser och erfarenheter. Detta kommer vara en central utgångspunkt för vidare arbete med bildskapandet. Bärande frågor under arbetets gång är: Hur kan barnen appropriera nya dimensioner av bilden som verktyg i samspel? Hur kan barnen genom vårt arbetssätt finna nya möjligheter i sitt eget bildspråk? Vilket stöd ger vi barnen i deras bildskapande inom ramen för deras proximala utvecklingszon? Hur kan vi utifrån barnen och deras kommunikation arbeta vidare med bildskapandet? Hur kan vi utveckla barnens språk- och kommunikation via sociokulturella metoder? Hur arbetar vi med hänsyn till det situerade lärandet?



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

4. Metod

Metodkapitlet har vi valt att disponera enligt följande: Först presenteras och motiveras vårt metodval, därefter diskuterar vi urval och ramfaktorer för utvecklingsarbetet. Sedan beskriver vi utvecklingen av strategier och genomförandet samt hur detta dokumenterades. Efter detta följer en redovisning över hur vi beaktat forskningsetiska principer. Slutligen tar vi upp vårt tillvägagångssätt vid analys och genomför en metoddiskussion.

4.1 Metodval

Den typ av fråga som formuleras för en studie bestämmer vilken metod som är mest lämplig (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). En avvägning behövde därmed göras vid val för form av undersökning för att den skulle kunna besvara frågeställningen. Valet av utvecklingsarbete som metod grundade sig i möjligheterna att i praktisk tillämpning pröva skilda strategier. Larsson (2005) framskriver att kvalitativa metoder är att ordna erfarenheter och kompetenser och därmed forma egenskaper hos något. För utvecklingsarbetet har detta inneburit att information samlats in kring barns bildskapande via tidigare forskning, denna har tolkats och bidragit till att utforma ett arbetssätt, för att sedan pröva detta arbetssätt i praktiken och därefter ordna den samlade empirin för att kunna se egenskaper och utvecklingsmöjligheter inom bildskapandet i förskolan.

Formen för utvecklingsarbetet är inspirerat av aktionsforskning, vilket innebär att en aktion kommer att iscensättas i en verksamhet där en observation genomförts och ett behov av utveckling urskilts.



Aktionsforskning är ett begrepp som innebär att ett behov synliggörs i praktiken, utifrån detta behov formuleras en aktion- en handling som av pedagoger implementeras i verksamheten. Processen dokumenteras genom observationer och slutligen förs en diskussion och reflektion kring det framtagna materialet (Nylund, Sandback, Wilhelmsson & Rönnerman, 2010). Dokumentation är därmed en relevant del av aktionsforskning för att möjliggöra reflektion kring det framställda materialet. Utifrån detta fördes en diskussion kring vilka dokumentationsmetoder som arbetet skulle utgöras av. För att få fram en så tydlig bild som möjligt valdes en kombination av former genom att använda filminspelning, anteckningar samt fotografier. Aktionsforskning inleds med att ett problemområde identifieras utifrån en specifik praktik (Nylund et al, 2010). Utvecklingsarbetet startade därför med att besöka en förskola för att observera hur de använde bildskapandet i vardagen. Observationen skedde genom att anteckningar fördes över barns och pedagogers aktiviteter i och kring bildskapande aktiviteter. Denna dokumentation sammanställdes (bilaga 1) och ett problem precisades som enligt vårt perspektiv var i behov av utveckling.

4.2 Urval

Eriksson Barajas et al. (2013) visar på den centrala betydelsen av hur urvalet sker för vilket resultat studien får. För att kunna utföra utvecklingsarbetet behövde två urval göras. Först och främst vilken förskola/förskolor undersökningen skulle ske på men även vilka barn som skulle delta.

Med den relativt begränsade tid att genomföra utvecklingsarbetet på, så togs ett beslut att ta kontakt med en av de förskolor där vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning, och bad att få genomföra arbetet där. Därmed gjordes ett bekvämlighetsurval som innefattar att urval sker efter de individer man på ett enkelt sätt kan få kontakt med. Denna typ av urval försvårar generaliserbarheten (Nilsson, 2014). Eriksson Barajas et al. (2013) menar dock att för kvalitativa undersökningar är *överförbarhet* ett mer relevant begrepp som syftar på i vilken mån resultatet av undersökningen kan tillämpas i andra sammanhang med villkor av liknande drag. Inom den kvalitativa studien har endast en förskola och ett fåtal barn valts ut genom ett bekvämlighetsurval därmed kan bristande generaliserbarhet här uttydas. Barnen valdes ut av förskollärarna på förskolan och det enda krav som fanns från vår sida var att barnen skulle vara över tre år. Det blir inte giltigt att dra övergripande slutsatser gällande alla förskolor baserat på resultaten från det genomförda utvecklingsarbetet, som endast skett på en förskola. Studiens resultat kan däremot appliceras i liknande sammanhang då de utvecklade strategierna är baserade på forskning och därmed har en mer legitim grund för överförbarhet till andra förskolors arbetssätt kring bild.

4.3 Ramfaktorer

Eriksson Barajas et al (2013) skriver om ramfaktorerens betydelse för en studies kvalitet. De menar då att miljö och sammanhang är avgörande för denna bedömning. Därför kommer här nedan en beskrivning av sådana förutsättningar i det genomförda utvecklingsarbetet.

De faktorer som påverkade vårt arbete var bland annat miljön på förskolan. Utvecklingsarbetet ägde rum i ett av förskolans ateljé. Rummets utformning var sådan att det var ett genomgångsrum. Detta innebar att det var två glasörrar in till rummet. Den ena ledde till matsalen och den andra in till avdelningen. När barnen åt lunch gick de således genom detta rum. Glasörrarna gjorde att de barn



som inte var med under aktiviteterna kunde se in. Detta innebar att det under flera pass satt barn och tittade in på oss när barnen målade. För de deltagande barnen blev detta en något störande faktor då de gick fram och tillbaka mellan dörren och bordet för att visa sina bilder för barnen utanför. Ytterligare tillgångar som fanns i rummet var ett handfat samt hyllor med papper och material. Detta innebar att ingen behövde lämna rummet förrän passen var avslutade.

4.4 Genomförande

4.4.1 Utveckling av strategier

Utvecklingsarbetet på förskolan baserar sig på forskning genom att utförandet är grundat på forskningsresultaten, men även bygger vidare på dem. För att arbetet skulle förhålla sig till den tidigare forskningen utvecklades fyra strategier med grund i tematiseringen av forskningen. Varje strategi som utvecklades tematiserades på samma sätt som den tidigare framställda forskningen. Den *första* strategin som utvecklades utgick från temat ”Bild som kommunikationsform”. Denna strategi förhöll sig till de forskningsresultat som visade på hur barns bilder är uttryck för deras värld och att barn kommunicerar via bilder (Barkan, 1955; Kinnunen och Einarsdottir, 2013). För att bygga vidare på dessa resultat i en strategi kommer barnens berättelser om sina bilder att användas för att skapa en saga, och på så vis kunna bygga vidare på barnens uttryck genom sina bilder.

Inom temat ”bild som del av ett lustfyllt lärande” beskrevs forskning där de estetiska formerna användes som verktyg för att lära inom andra områden och hur detta gynnade lärandet (Bell, 2011; Ward, 2013). Utifrån denna forskning utvecklades den *andra* strategin, där användningen av den estetiska formen bild har som syfte att stödja barns kommunikation. Utvalda karaktärer från barnens bilder ska komma på besök med ett uppdrag. Detta uppdrag ska innehålla möjligheter för barnen att utveckla sitt språk och sin kommunikation genom lyssnande och återberättande. Sedan ska de skapa ytterligare en karaktär enligt instruktionerna. De kommer även få i uppgift att till nästkommande dag komma på egenskaper hos karaktärerna för att sedan berätta det för de andra barnen. Änggård (2006) forskning visar på hur de motiv som finns i barns bilder innehåller rika möjligheter för lärande. Den *andra* strategin har som syfte att konkretisera detta då barnens egna bilder används i en fortsatt process, på så sätt bygger utvecklingsarbetet vidare på Änggård (2006) forskning genom att konkretisera hennes resultat i praktiken.

Under den *tredje* strategin, som grundades på temat ”bild som utgångspunkt för ett multimodalt lärande”, är det tänkt att barnen ska använda karaktärerna de skapat under föregående pass. De ska här skapa en dockteater, dockorna ska skapas genom att sätta blompinnar på barnens utklippta karaktärer. Denna pjäs ska filmas och barnen ska få se dockteatern, för att sedan diskutera vad de vill ändra. Dockteatern kan sedan göras igen om barnen vill. För att ytterligare använda multimodala metoder är det tänkt att barnen genom sig själva ska få gestalta sina karaktärer. Även detta ska filmas så barnen kan få se på sig själva. Denna strategi grundar sig på den forskning som visar på hur multimodala samtal kring bilder är främjande för barnens förståelse och lärande (Bell, 2011; Malmström, 2013).

Forskningsresultaten som framställdes under ”bild som process” är tänkt att användas som den *fjärde* strategin på ett övergripande plan för att möjliggöra att processen i bildskapandet betonas. Barkan (1955) och Clark (2012) betonar i sina forskningsresultat den vitala betydelse processen har för barns



bildskapande. Detta kommer att finnas i åtanke under hela utvecklingsarbetet genom att de bilder som barnen skapar under första strategin kommer stå till grund för den saga som skapas. Sedan kommer barnen få fortsätta att genomgående använda bilden som en form av kommunikation. Varje gång barnen har målat bilder kommer de att få berätta om sin bild för att möjliggöra ett fortsatt arbete genom skilda strategier. Den ena strategin bygger på den andra och skapar på så vis ett processinriktat arbetssätt och barnens bilder stannar inte endast vid att vara en produkt att lägga i lådan. Kinnunen och Einarsdottir (2013) samt Malmström (2013) lyfter dock hur även produkten är av betydelse för barnen. Detta kommer vara en utgångspunkt i arbetet då en viktig del är att barnen ska få visa upp sina bilder och sedan använda dem vidare i det fortsatta arbetet. Fokus kommer trots det vara på processen, men produkten tillskrivs inte som betydelselös utan den är med och samverkar i och möjliggör processen.

4.4.2 Tillvägagångssätt

Temaarbetet utfördes under en veckas tid och varje pass var 1-1,5 h långt. Rönnerman (1998) menar att utvecklingsarbeten främjas av att ske under flera dagar. Detta motiverade valet av tidsförlopp. Barnen jobbade utifrån ett tema då tiden var relativt kort. Det är dock tänkt att arbetssättet ska kunna implementeras även i barnens vardagliga bildskapande. Temat som valdes var ”bortom regnbågen”, detta med tanken att det var ett öppet och lättillgängligt tema för barnen. Arbetet utfördes tillsammans med fyra barn i åldrarna 4-5 år. Under första passet släcktes lamporna ner och musik spelades då barnen kom in i rummet. På bordet låg papper och en massa olika pennor och färger framlagda.

Till temat skrevs en regnbågsramsa för att ha en tydlig start- och slutpunkt på aktiviteterna. Ramsan som lästes ihop med barnen löd:

Bortom regnbågen finns det nått.
Där finns ett ställe dit ingen gått.
Ingen vet hur det ser ut,
på den plats där regnbågen tar slut.
Nu när vi tillsammans målar,
funderar vi på vad som bortom regnbågen strålar!

Aktionsforskning är önskvärd för yrkesverksamma lärare då den syftar till att lösa problem och frågeställningar som finns inom praktiken (Rönnerman, 1998). Rönnerman (1998) betonar att ett utvecklingsarbete gynnas av att ha ett upplägg där ett nära samarbete mellan lärare och forskare etableras. Vidare menar Rönnerman (1998) att utvecklingsarbeten där läraren planerar arbetet och forskaren ställer frågor och observerar det är att föredra. Vid en sådan arbetsgång är forskarens uppdrag att granska och undersöka de förändringar som skett i arbetet. Lärarens roll blir i sin tur att skildra sitt arbete och sedan begrunda och analysera det. Detta arbete blir därefter en grund för frågor och en vidareutveckling av aktioner. På detta vis sker en progression inom verksamheten (Rönnerman, 1998). Vid vårt utvecklingsarbete i förskolan så var det vi som forskare, som planerade, utförde, utvecklade och bearbetade arbetssättet, strategierna och frågeställningarna. Ett problem identifierades och, baserat på detta, utarbetades strategier för lärande inom bild. Arbetssättet genomfördes och i efterhand granskades det. Man kan inom ramarna för ett utvecklingsarbete, se en problematik kring hur strategierna lades upp. Eftersom inga av de ordinarie lärarna fanns med vid genomförandet av



arbetet så blev deras perspektiv inte inkluderat. Strategierna utvecklades endast utifrån vår synvinkel och kan därmed bli ensidiga och icke applicerbara i deras dagliga verksamhet. Trots detta kan utvecklingen av bildskapande strategier vara nödvändigt, då vi inom vår förförståelse identifierat liknande behov även i andra förskolor.

Arbetsprocessen startade med att en frågeställning och ett syfte formulerades utifrån ett identifierat problem under vår verksamhetsförlagda utbildning. Detta gjordes därmed utifrån tidigare teoretisk samt praktisk kunskap. Därefter gjordes ett val av en teori som bedömdes vara relevant i förhållande till studiens syfte. Larsson (2005) påpekar hur en vital kvalitetsaspekt för en studie är att det perspektiv som studien är formad och tolkad ur redogörs. Han visar ytterligare på hur detta kan hjälpa läsaren att se hur resultatet är tolkat och förstådd utifrån det särskilda perspektivet. Med grund i detta valdes den sociokulturella teorin som utgångspunkt i ett tidigt skede. Detta för att det skulle blir tydligt för läsaren vilken teori som formade undersökningen och därefter resultatet.

4.5 Dokumentation

För att utröna utvecklingsområden över användningen av barnens bilder på förskolan i fråga genomfördes först ett observationstillfälle. Eriksson Barajas et al. (2013) lyfter hur observationer är relevanta att använda då samspel och interaktioner är i fokus. Därav valdes denna metod och anteckningar fördes över vad som skedde under bildaktiviteterna i verksamheten. Dessa anteckningar strukturerades efter ett särskilt observationsprotokoll (bilaga 1), som skapats för att kunna fokusera på relevanta skeenden för studien. Vetenskapsrådet (2005) framhåller att det är viktigt att den som utför observationer ska sträva efter att inte influera situationen eller personerna som observeras. Detta var en aspekt som fanns i åtanke då observationen utfördes. Samtidigt menar Eriksson Barajas et al. (2013) att den som observerar alltid i viss mån ger påverkan på det som observeras. Trots en eftersträvan att vara objektiv i observationerna så kan man aldrig fullständigt vara det, därav blir det av intresse att klargöra vilka tänkbara påverkansfaktorer som finns. Utvecklingsarbetet inleddes med att ett syfte och en frågeställning formulerades. Observationen gjordes efter detta, vilket innebar att en frågeställning redan var utformad utifrån ett tidigare identifierat problem. Detta gav säkerligen påverkan på vad som uppmärksammades inom situationerna som observerades. Observationen bekräftade den förförståelse som fanns, men gav tänkbart inte en helt objektiv bild av hur bildprocesserna på förskolan ser ut.

Den andra observationsmetod som användes för att dokumentera själva utvecklingsarbetet var filminspelning. Grunden för det valet gjordes utifrån det som Bjørndal (2005) visar på är förmåner med filminspelning, nämligen den riklighet av olika aspekter som blir synlig i varje situation och agerande samt att materialet kan studeras flera gånger om. Författaren lyfter dock även brister med metoden i fråga då filminspelningar ofta tolkas som verklighetstroga när de egentligen även är påverkade till viss grad. Exempelvis genom avgränsningar som sker av rummet på grund av begränsningar i filmkamerans räckvidd. När utvecklingsarbetet filmades var filmkameran placerad på en fast plats då det var en deltagande observation. I den placeringen så syntes endast barnen till störst del. Detta påverkade därmed i likhet med vad Bjørndal (2005) påpekar vilken del av verkligheten som blev synlig och fångade inte komplexiteten i vårt agerande i förhållande till barnens. Dock gav metoden oss möjligheter att gå tillbaka och analysera materialet flera gånger vilket inte hade varit möjligt utan filminspelningen.



4.6 Forskningsetiska principer

Larsson (2005) menar att en väsentlig del för en undersöknings kvalitet är att den är etiskt försvarbar. Utifrån det har arbetet utgått från fyra forskningsetiska principer. Vetenskapsrådet (2002) framställer fyra krav, i förhållande till individen, att följa då forskning genomförs. Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Nedan kommer en förklaring av varje krav som är gjord utifrån Vetenskapsrådets (2002) publikation. Därefter följer en beskrivning över hur de applicerats på studien i fråga.

Informationskravet innebär att deltagarna i studien ska underrättas om premisserna för deltagandet. Kravet innefattar även att information ska ges kring att studien inte är tvingande och att de vid vilken punkt som helst kan välja att avsluta sitt deltagande. Samtyckeskravet beskriver att samtycke fodras av alla deltagarna eller deras vårdnadshavare om det gäller barn som är under 15 år. Kravet innebär ytterligare den självbestämmerätt som råder genom att de närsomhelst kan välja att avsluta sin delaktighet utan att få några efterföljande konsekvenser såsom press från forskaren. Det tredje kravet, Konfidentialitetskravet, inrymmer instruktioner för behandlandet av de uppgifter som framkommer i studien och då särskilt sådana som hamnar på en nivå av etisk känslighet. Enligt detta krav ska materialet som insamlats förvaras på en säker plats för att ingen obehörig kan få tillgång till det och identifiera personerna. Till sist innebär nyttjandekravet att användningen av det material som samlas in endast får brukas för det syfte/syften som från början var framlagda (Vetenskapsrådet, 2002).

Innan studien utfördes delades tillståndsblanketter (bilaga 2) ut till berörda vårdnadshavare. I denna informerades de om studiens syfte men även om villkoren gällande barnens deltagande som var skrivna utifrån de forskningsetiska principerna. Genom denna blankett fick därmed vårdnadshavarna del i principerna för informationskravet och samtyckeskravet. De barn som deltog i studien var endast de vars vårdnadshavare hade gett sitt samtycke både muntligt och skriftligt. Barnen som deltog i studien var tillfrågade och hade muntligen sagt ja till deltagande. Tillståndsblanketten uttryckte även att materialet endast skulle ses av oss två studenter och sedan raderas. Vårdnadshavarna fick därav del i samtliga forskningsetiska krav som studien grundar sig på. Genom att radera filminspelningen efter att arbetet var slutfört säkerställde det att nyttjandekravet uppfylldes. För att garantera att ingen obehörig skulle få tillgång till det inspelade materialet så förvarades filmkameran i en låda som vi endast hade åtkomst till. På så sätt uppfyllde studien även konfidentialitetskravet.

Då studien utfördes uppkom situationer där etiska frågor behövde tas i beaktande. Exempelvis under strategi ett då ett av barnen inte ville hålla upp sin bild och berätta om den. Vi valde då att hålla upp den och barnet sa att en av oss kunde berätta om bilden. Vi gjorde en avvägning att visa upp hans bild för de andra då han själv uttryckte att vi skulle berätta om bilden. Vi gjorde en tolkning av att han egentligen ville vara delaktig i aktiviteten men verkade tycka det var obehagligt när fokus hamnade på honom. Det kan då diskuteras om vårt val var etiskt försvarbart eller inte. Vi hävdar att det vore oetiskt att inte ge stödet då det för oss föreföll tydligt att pojken egentligen ville framföra sina tankar kring sin bild. Barnet som efter honom skulle berätta om sin bild sa uttryckligen att han inte ville och för oss hade detta etiska dilemma inte en lika uppenbar lösning. Vi valde därför att låta pojken bestämma. Detta visade sig vara givande för pojken då han sedan själv valde att han berätta om sin bild.



4.7 Analys

Det teoretiska perspektivet spelar en vital roll i tolkningen av empirin då den ger förståelse (Hjerm & Lindgren, 2014). Därmed utgår analysen av materialet från det sociokulturella perspektivet och dess tillhörande begrepp. Detta för att perspektivet har ett tillämpligt fokus i förhållande till studiens syfte, där både perspektiv och begrepp inriktar sig på kommunikation och lärandeaspekter i samspelet.

Analysen av materialet är inspirerat av den modell som Lindgren (2014) skriver om. Lindgren (2014) tar i sin text upp Miles och Hubermans (1984, s. 21-23) modell "Qualitative data analysis" som innebär att den empiri som samlas in under ett arbete kategoriseras och delas in i tre delar. Dessa tre delar är reduktion (kodning), presentation (tematisering) och verifiering (summering). Lindgren (2014) framhäver att stegen bör ske kontinuerligt och växelsvis under arbetets gång. Vidare menar författaren att stegen innebär att den samlade empirin först sorteras i stora drag (kodning). Därefter görs en ny och noggrannare sortering av empirin (tematisering). Till sist sammanfattas empirin (summering) för att kunna ligga till grund för analys och slutledning (Lindgren, 2014). Begreppet "tematisering" kallas häfter för gruppering i syfte att undvika begreppsförvirring i förhållande till strategierna.

Arbetet började med att empirin sågs över och utifrån detta antecknades mönster som syntes i aktiviteterna. Därefter grupperades grovmaterialet som hade samlats in och summerades slutligen. Detta blev grunden för analysen. De mönster som sågs som framträdande vid bearbetning av materialet var barnens återkommande frågor om material och färger. De var måna om att få veta specifikt vilket material som de fick lov att använda. Ytterligare ett mönster som var tydligt var barnens önskan om bekräftelse genom blickar, skratt, kommentarer, återkoppling från oss och möjligheten av få visa upp sin bild. Vidare urskildes att de kommunikativa aspekterna av aktiviteterna var viktiga för barnen då de uttryckligen bad om att få berätta om sina bilder. Barnen ville också väldigt gärna veta planeringen av veckan och vad som skulle hända kommande dagar. Det slutgiltiga mönster som uppmärksammades var barnens påverkan på varandra. Detta genom vad de målade och vad de berättade genom sina bilder. Utifrån de mönster som identifierades, grupperades sedan empirin. De grupper som ansågs vara användbara var:

Material och färg- Dessa två grupper baserades på barnens önskan om att veta mer om material, färger och bildens användningsområde.

Påverkan och bekräftelse- Grupperingen grundade sig på hur barnen interagerade med varandra och oss, både påverkan och bekräftelse satte sin prägel på aktiviteterna.

Samtal och berättande- Grupperna utgår från de mönster som identifierades, där barnen ville berätta om sina bilder och få återkoppling från oss.

Situationer och planering- För barnen var det viktigt att veta vad kommande dags situation skulle kräva av dem och i vilken kontext.

Summeringen av grupperna gjordes utifrån en sociokulturell synvinkel. Gruppen material och färg summerades som *kulturella redskap* och deras *appropriering*. Påverkan och bekräftelse tolkades som olika sätt att se på *interaktion* och *samspel*. Gruppen som kretsade kring samtal och berättande handlade mycket om *kommunikation* barn-barn och barn-vuxen. Sist sågs ett samband mellan situationer och planering och *situerat lärande*. Dessa begrepp kommer att belysas inom strategierna



och har i teoriavsnittet tydliggjorts för en ökad förståelse. Larsson (2005) påvisar betydelsen av att tidigare forskning framställs då resultat och uppfattningar som där framkommer utgör hållpunkten för den aktuella studien. I analysen relaterades resultaten till den forskning som tidigare tagits fram för att skapa ett sammanhang och en röd tråd.

4.8 Metoddiskussion

Larsson (2005) framställer centrala begrepp för kvalitet i relation till kvalitativa undersökningar. I samband med framställningen av dessa påvisar han även att alla begrepp inte är passande för alla studier. Nedan diskuteras några av de begrepp som är väsentliga i förhållande till utvecklingsarbetet. I följande text tas de områden upp som är problematiska för kvalitén av arbetet.

En av de kvalitetsaspekter som tagits hänsyn till är perspektivmedvetenhet och inom detta finns en viss problematik i förhållande till pålitligheten. Larsson (2005) skriver om vikten av att göra forskarens tidigare kunskaper och synsätt kring ämnet tydligt i en kvalitativ studie. Författaren menar att detta är viktigt för att studien ska vara möjlig att kritiskt granska. Dock menar Larsson (2005) att det kan vara svårt att framhålla sin förförståelse inom ett ämne då man inte kan framskriva alla tankar som påverkat arbetet. Detta kan påverka den pålitlighet som utvecklingsarbetet har då möjligheten att framhålla hela förståelsen inte finns. Författaren skriver att man genom redovisning av hur man påverkats och uppfattat tidigare forskning och dess resultat kan avgränsa sig till det som är väsentligt för ens eget arbete. Vidare menar Larsson (2005) att det i ett kvalitetsarbete kan framskrivas hur ens egna personliga kunskaper ligger till grund för arbetet. Genom att belysa detta ger man läsaren möjlighet att få insyn i ens egna perspektiv och på så vis kunna kritiskt granska arbetet. Studien har dels påvisat vår förförståelse genom att redovisa vikten av att barnen var kända för oss samt att det observationsprotokoll som stod till grund för uppbyggnaden av arbetet finns inkluderat. Studien redovisar även vilket teoretiskt perspektiv som ligger till grund för arbetet. Tidigare forskning finns med för att dels styrka argumenten till valet av utvecklingsarbete, men även för att synliggöra inom vilka områden som forskningen är bristfällig och belysa det vi kan bidra med.

Larsson (2005) menar att det är viktigt att belysa innebördsrikedomen i ett arbete. Detta innebär att arbetet ses ur flera perspektiv. Detta utvecklingsarbete utgår från ett barns perspektiv. Det går även att dra slutsatsen att vi utgått från personliga perspektiv då dessa inte går att frångå. Problematiken kring detta ligger i att vi möjligen negligerar ytterligare faktorer som finns att tillgå i arbetet. Ett exempel på en sådan faktor kan vara lärarens perspektiv. Arbetet kanske hade fått ett annat resultat om detta perspektiv hade tagits med i beräkningarna.

Eriksson och Barajas et al (2013) menar att validitet är grundläggande inom kvalitativa studier. För att bekräfta validiteten så bör man kunna påvisa sannolikheten i arbetet. Detta kan göras genom att kontrollera att datan motsvarar den komplicerade realiteten som forskaren försökt framställa. Larsson (2014) menar att validiteten i arbetet minskar om forskaren inte diskuterar sin empiri i förhållande till tidigare framställd forskning samt den verklighet som arbetet syftar till att gynna. Då detta utvecklingsarbete grundar sig på tidigare forskning så uppfyller det en del av kriteriet kring validitet. Dock kan det ifrågasättas huruvida ett hänsynstagande gjorts till verkligheten då lärarnas perspektiv inte finns inkluderat i arbetet, utan strategierna utfördes av oss.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Det pragmatiska kriteriet lyfter Larsson (2005) som en fråga om rimlighet/validitet. Han beskriver hur detta innebär att de som utfört studien ska kunna göra kopplingar mellan resultatet och realiteten. Här i kan ett dilemma utrönas då studien baserar sig på endast en förskola. Samtidigt framhäver studien möjliga strategier för förskollärare i allmänhet att använda sig av. Följande fråga kan då framträda: Är det en rimlig koppling att göra eller är validiteten alltför svag? Då liknande utvecklingsområden upptäckts inom andra förskolor finns möjligheter för att resultaten kan appliceras i praktiken. Strategierna är även skapade utifrån forskningsresultat vilket bidrar till rimligheten.



5. Resultat

Resultatet är disponerat i enlighet med de teman som strategierna formades utefter. Upplägget av resultatdelen är först en beskrivning av händelseförloppet under strategierna. Därefter kommer en analys av den beskrivna strategin. I analysen av resultatet kommer främst en inriktning på utvecklandet av strategier att ske, men även barnens utveckling inom strategierna kommer att fokuseras. Detta för att dessa två är sammanlänkade. Syftet är att utveckla strategier, dock blir en koppling till barnens utveckling inom strategierna nödvändig då det är deras lärande som strategierna ämnar stödja.

5.2 Strategi ett: Bild som kommunikationsform

5.2.1 Beskrivning av händelseförlopp

Tillsammans talade vi med barnen om regnbågen. Var den finns, hur den uppstår och vad som kan finnas i slutet av den. Därefter gav vi barnen i uppgift att måla vad de trodde skulle kunna finnas vid regnbågens slut. När barnen fick sin första uppgift; att måla vad som fanns bortom regnbågen började de inte måla direkt utan satt först helt tysta. De började röra på pennorna som låg framför dem. Vi frågade då: ”Vad tror ni finns där regnbågen tar slut?” Ett av barnen sa: ”Jag tror att det finns en skatt där.” De andra barnen höll med och sa att det fanns pengar i skattkistan. De började prata lite om skatter och diamanter, men satt fortfarande bara framför sina vita papper och tittade på det tillgängliga materialet. Ett av barnen undrade vilka pennor som skulle användas. Pennor, kritor, vattenfärg och papper låg framme och barnen själva fick välja bland de olika materialen. Rummet var nerkläckt och vi lyssnade på klassisk musik för att komma i stämning. Vi frågade barnen olika frågor och efter stund kom de igång och började måla.

Barnen målade och samtalade samtidigt med både oss och varandra kring deras bilder men även andra saker. Ett av barnen tog längre tid på sig att starta och satt tyst medan han tittade runt på de andras bilder. När vi frågade vad han trodde fanns bortom regnbågen svarade barnet att han tänkte. Under tiden som barnen målade visade de bilderna då och då för varandra och oss. När alla barnen hade målat färdigt så sa vi att de skulle nu få berätta om sina bilder i tur och ordning. När första barnet skulle berätta sa vi åt honom att hålla upp bilden. Han sa då nej och kastade skrattande iväg bilden. Vi höll då upp bilden. ”Vad har du målat frågade en av oss?” Varpå barnet säger: ”Det kan du berätta.” Vi berättade då lite och frågade frågor som vem det är, vad det är och vad som händer. Detta svarade barnet på med enstaka ord. Nästa barn som skulle berätta började med svara bajs och skrattade sen mycket. Han sa att han inte ville berätta. Senare när nästa barn berättat lite om sin bild ville det barn som sagt att han inte ville berätta om sin bild att det skulle vara hans tur igen. De två andra barnen berättade om sin bilder med genom att vi ställde frågor och de svarade. När de berättat färdigt så ville två av barnen måla fler bilder och berätta om dem med. När de målade andra gången så skapade ett par av barnen tillsammans en karaktär som de döpte till ”Clemence”. Ett av barnen berättade om de figurer som barnen skapat tillsammans och sa han att den hette ”Clemence”. Därefter skrattade han och alla de



andra började också skratta. Ett av de andra barnen upprepade karaktärens namn. Sedan när nästa barn skulle berätta hade han också gjort en ”Clemence”.

Utifrån barnens berättelser om sina bilder så skapade vi en saga (bilaga 3.1) som innehöll samtliga barn och även de händelser, motiv och figurer som de hade målat. Sagan utgick, förutom från barnens tankar och fantasi, även utifrån det förvalda temat: Bortom regnbågen. Vi klippte ut barnens egna bilder (bilaga 3.2) och laminerade dem för att använda dem som stöd i berättandet. Vid första uppläsningen av sagan så läste en av oss och den andre satte upp bilderna på väggen. När barnen hörde sagan och fick se sina bilder på väggen så syntes det att de blev glada. Ett av barnen log och såg sig om för att söka bekräftelse från de andra barnen. Ett annat barn pekade på sig själv. Efter sagan var klar pratade vi med barnen om sagan. Vi frågade om de kände igen bilderna och vem som gjort vilka och även om det tyckte sagan skulle förändras på något sätt. Ett av barnen sa då: ”Varför är det tio pirater och inte 100?”. Sagan slutade med att barnen i sagan fick öppna en skattkista, men de fick inte reda på vad som fanns inuti. Detta blev barnens nästa uppgift; att fantisera kring vad som skulle kunna ligga där i och måla det på papper (bilaga 3.3). Barnen var svårstartade och satt en stund och tittade på varandra. Ett av barnen tyckte det var svårt att komma på vad som skulle kunna finnas i skattkistan. Vi talade om för barnen att precis vad som helst kunde ligga i skattkistan. Ett av barnen sa då att han ville att det skulle ligga 100 ”Clemences” i skattkistan. Ett annat barn ville att den skulle vara full med skräp. Efter detta samtal började barnen måla. När barnen hade målat klart fick de berätta för varandra om vad de hade målat och vad de trodde låg i skattkistan. Passet avslutades med att vi läste sagan en gång till. Vi hade då ändrat till 100 pirater istället för tio eftersom ett av barnen ville det. Vid denna uppläsning fick barnen sätta upp de tillhörande bilderna som de målat. Bilderna som barnen hade målat som visade vad som fanns i skattkistan sattes också upp och blev avslutningen på sagan.

5.2.2 Analys av händelseförlopp

I situationen lade vi fokus på att barnen skulle använda sig av det kulturella redskapet bild. Vi såg då att barnen vid båda tillfällena hade svårt att sätta igång med att skapa bilder. Vi drog utifrån det slutsatsen av att bild som redskap för att kommunicera inte var något som barnen approprierat. Säljö (2000) menar att vår appropriering av de kulturella redskapen är i konstant rörelse då vi deltar i interaktion med andra människor. Utifrån detta synsätt kan det tolkas att barnen behövde stöd i tillägnandet av bilden som kommunikationsform. Löfstedt (2001) framskriver att när pedagoger interagerar med barn vid bildskapande aktiviteter så kan detta ge barnet möjlighet att se nya aspekter och användningsområden i bilden. För att vägleda barnen i deras lärande så ställdes frågor som kunde hjälpa dem att ta sitt tänkande till pappret. Dessa frågor var divergenta i sin karaktär då fokus låg på att barnen själva skulle framföra sina tankar genom bildspråket. Frågorna var exempelvis ”Vad skulle ni vilja fanns bortom regnbågen?” och ”Hur kan man måla detta på pappret?”. Säljö (2000) påvisar hur den kommunikativa interaktionen innehåller möjligheter för barnen att urskilja det centrala i den specifika situationen. Genom att ställa frågor uppmärksammades de på vad som var relevant för uppgiften. Barnen uppmuntrades att konversera samtidigt som de stöttades genom frågor. Frågorna blev som ett uppmuntrande och stödande startskott för barnen och de började måla.

Under tiden som de skapade samtalande de mycket om sina bilder. När barnen sedan skulle berätta om sina bilder enskilt startade de inte självmant och det var inte så utvecklade som tidigare. Frågor fick ställas för att få fram något om deras bilder. Detta kan relateras till den proximala utvecklingszonen



där Vygotskij (1978) påpekar att barnens utveckling inte ska begränsas av vad de kan göra på egen hand utan möjliggöras genom vad de kan åstadkomma med stöttning av andra. Detta blev tydligt genom dokumentation då det syntes att barnen på egen hand inte berättade något om sina bilder, det var först genom stödjande frågor som de kunde börja sin beskrivning av hur de tänkt kring sin bild. Därmed hade barnen möjlighet att utvecklas tillsammans med oss och den övriga gruppen med bilden som redskap. I och med den interaktion som uppstod försökte vi skapa förutsättningar för att rikta barnens uppmärksamhet mot de möjligheter som fanns i berättande kring bilder. Efter barnen fått berätta om sina bilder med hjälp av stöttning ville två av barnen fortsätta aktiviteten för att få berätta om sina bilder igen. Där skapade de tillsammans en egen karaktär som bodde bortom regnbågen, som hette "Clemence". Barnen skapade två av dessa figurer under dagens pass. Änggård (2006) lyfter hur interaktion mellan barn kan ske genom att de skapar bilder gemensamt. Denna bildliga kommunikation blev i situationen tydlig mellan de två barnen då de inspirerades av varandra i sitt utförande och berättande om bilderna.

När barnen hade hört sagan fick de tillsammans diskutera vad som fanns i skattkistan, sedan fick de måla sina idéer på papper. På detta sätt fick de använda bilden som verktyg för att kommunicera tankar och idéer. Även här fick barnen möjlighet att appropriera nya aspekter av ett kulturellt redskap i samspel med oss och sina kamrater. Säljö (2000) menar att vid varje tillfälle av det dagliga samspelet finns potentialen att tillägna sig ytterligare aspekter av kulturella redskap. Därför fick barnen återigen möjlighet att lära sig kring bild som kommunikationsform, en metod som var återkommande under temats gång. När barnen skulle berätta om de bilder de målat med innehållet i skattkistorna, hade de svårt att själva få fram något utan stöttande frågor. Säljö (2000) skriver om stöttning inom den proximala utvecklingszonen och menar då att den mer kunnige kan stötta den mindre kunnige och på så vis hjälpa barnet framåt i sin utveckling. Denna stöttning erbjöds barnen för att förmedla synen av att deras språkande både verbalt och icke-verbalt var värdefullt för oss andra att ta del av. I stöttningen lade vi fokus på att stödja barnen vidare i deras appropriering av bild som redskap för kommunikation.

5.3 Strategi två: Bild som ett lustfyllt lärande

5.3.1 Beskrivning av händelseförlopp

Under pass tre fick barnen måla varsin karta över sitt eget regnbågsland med akrylfärg på en canvastavla (bilaga 3.4). När första barnet var klart utropade denne: "Nu vill jag berätta om min bild". Han började berätta utan några frågor från oss, och hade en berättelse kring bilden under cirka en minuts tid. En liten stund senare gick han fram till en av oss och sa: "Kommer du ihåg allt jag sa nu?". De andra barnen ville också berätta om sina bilder när de var klara och började också helt självmant utan stöd från oss. Därefter fick barnen ett uppdrag av gubben "Clemence" som var den karaktär som barnen själva hade skapat under vårt första pass. "Clemence" hade lämnat fyra kuvert med olika symboler på. Barnen fick sedan ledtrådar och fick använda sig av kommunikation och dra slutsatser för att reda ut vilket kuvert som innehöll uppdraget. Barnen lutade sig över bordet när kuverten låg på bordet. Ledtrådarna innebar att barnen genom uteslutning skulle få fram bara ett kuvert. Den första ledtråden var: "Kuvertet har något grönt på sig" Vid detta tillfälle tog barnen bort fel kuvert, och vi förtydligade vad som menades. Det var det kuvert som inte hade något grönt som skulle bort. De tog då bort rätt kuvert. Sedan fortsatte ledtrådarna. Tre gånger förstod barnen vad ledtrådarna betydde och valde bort rätt kuvert. Två av gångerna missförstod de och valde fel kuvert.



När barnen tillslut fått fram rätt kuvert så löd uppdraget:

*Nu när er karta är klar
Vill Clemence att ni målar en figur var
Vem är det som i landet bor?
Figuren måste ju ha skor.
Med er penna kan ni trolla
Figuren behöver en svans för att balansen hålla.*

Barnen fick lyssna noga på instruktionerna och klura ut vilka attribut deras figur var tvungen att ha. Vi läste först ramsan en gång och sa innan till att de skulle lyssna för att kunna lista ut uppdraget. Vi frågade: ”Vad skulle ni göra?” Ett av barnen svarade: ”Måla skor!”. Vi fick då förklara för barnen att det var en figur de skulle måla och att det var ytterligare ett attribut som eftersöktes. Vi läste ramsan igen och betonade då orden skor och svans. Därefter fick barnen återigen frågan vad det var de skulle måla. Barnen pratade i mun på varandra men tillslut framkom det att en figur med skor och svans skulle skapas. Resten av figuren målade barnen som de ville ur fantasin. De figurer barnen valde att måla (bilaga 3.5) var:

- Clemence med svans och skor
- En prinsessa som fanns med i sagan fast med svans och skor
- En fågel-Clemence med svans och skor

När figurerna var färdiga så sattes de fast på blompinnar inför nästa pass. Vi bad barnen att till nästa dag fundera på vad deras figur hette, bodde och vad den tyckte om att göra. Ett av barnen fick vid detta tillfälle syn på en kamrat som stod utanför glasdörren. Detta störde barnet väldigt och han ställde sig vid dörren och började göra grimaser och höll upp sin pappfigur mot fönstret. De andra barnen blev i sin tur störda av detta och reste sig från bordet och tryckte sig också mot dörren. Detta avslutade vår aktivitet ganska abrupt och vi fick övertala barnen att sätta sig igen så att vi kunde läsa regnbågsramsan som avslut på passet.

5.3.2 Analys av händelseförlopp

Ward (2013) menar att barns perspektiv är avgörande för att skapa meningsfulla och lustfyllda lärandesituationer. Därför valdes en aktivitet där barnens intresse stod till grund. De gånger som sagan lästs var barnen fascinerade över kartan och därför fick de under ett av passen göra egna kartor. Vid denna aktivitet satte de igång direkt. Detta antyder att när hänsyn togs till deras perspektiv så resulterade det i att barnen blev väldigt engagerade i aktiviteten. När barnen sedan fick berätta om sina kartor så var det utförliga och långa förklaringar. Det föreföll då klart att barnen hade gått från att beskriva sina bilder med få ord till att ge utförliga förklaringar och berättelser kring deras konstverk. Vygotskij (1978) menar att en sådan process kan förklaras med den proximala utvecklingszonen, där det ett barn behöver stöd för att klara vid ett tillfälle, utförs på egen hand vid nästa tillfälle. Vid kartmålandet så var ett av barnen mån om att vi skulle minnas allt han hade berättat om sin bild. Detta



påvisade hela arbetes syfte, nämligen att barnens perspektiv togs tillvara och låg till grund för fortsatta läroprocesser.

Vid denna aktivitet verkade barnen tycka att uppdraget var spännande och de var ivriga att ta bort rätt kuvert. Dock valde barnen fel kuvert ett par gånger, detta kan ha berott på att instruktionerna var otydliga eller för avancerade. Genom att se på denna uppgift inom ramarna för den proximala utvecklingszonen så framstår det tydligt att barnen inte approprierat vissa dimensioner av det kulturella redskap som vi lade fokus på i denna uppgift. Därmed kan det tolkas att uppgiften var för abstrakt för barnen. Säljö (2000) framskriver att man inom den proximala utvecklingszonen kan se ojämlikheten mellan individerna och låter den mer kunnige guida de mindre kunnige. Vår roll blev därav väsentlig i interaktionen med barnen för att hjälpa dem vidare i approprieringen, då vi behövde förändra uppgiften för att passa deras erfarenheter.

Uppdraget hade formen av en ramsa där barnen behövde klura vad det var ”Clemencearna” ville att de skulle göra. Ramsan behövde läsas två gånger innan barnen hade fått fram vilka attribut ”Clemencearna” eftersökte. I detta moment hade de fullt fokus på att lyssna och förstå budskapet. Denna gång när barnen fick i uppdrag att kommunicera med bilden satte de igång direkt utan att först samtala om vad de skulle måla. Denna process som blir synlig genom dokumentation kan förklaras med begreppen interpersonell- och intrapersonell nivå. Detta innebär att all utveckling sker på en social nivå mellan människor och sedan på en individuell nivå inom barnet (Vygotskij, 1978). Genom att barnen tidigare behövde resonera och diskutera innan de satte igång med den skapande aktiviteten blev det tydligt att en utveckling hade skett då resonandet och diskuterandet skedde inom barnen själva och sedan översattes till papper. Barnen kunde genom den interpersonella erfarenheten kring bilden som redskap utvecklas till en intrapersonell nivå istället. Eftersom barnen tilläts att först på en intrapersonell nivå kommunicera kring vad de skulle måla kunde de stödjas i deras utveckling av tänkandet.

Säljö (2000) visar på att människors agerande står i beroende till det sociala sammanhanget. Barnen blev i slutet av strategin distraherade av ett barn som stod i fönstret och tittade på dem. Detta visar på hur den miljön som strategierna utfördes inom fick påverkan för barnens handlande i sammanhanget, och i detta fall en negativ påverkan.

5.4 Strategi tre: Bild som utgångspunkt för ett multimodalt lärande

5.4.1 Beskrivning av händelseförlopp

Passet inleddes med att barnen fick berätta om sina figurer och beskriva deras egenskaper utifrån de frågor vi ställt dagen innan. Det barnet som målat prinsessan talade om att figuren hette samma som henne. Hon berättade att prinsessan hade svans och skor och tyckte om blåa klänningar. Prinsessan bodde även på samma gata som henne. Det barn som hade målat en ”Clemence” med svans och skor berättade att hans figur bodde i en snäcka och han var rolig och brun. Sist berättade barnet som hade målat ”fågel-Clemence” att hans figur hette ”Clemence-Siri” och att den kunde spruta eld, bitas och slåss och bodde vid skatten i äcklig guldlara.



Barnen fick instruktioner om att de skulle få göra en dockteater (bilaga 3.6) med sina figurer från föregående dag. De fick själva komma på en berättelse som de ville spela upp för oss. Barnens dockteatrar filmades och efteråt satt vi tillsammans och tittade på pjäserna. Barnen fick fundera på om de skulle vilja göra något annorlunda i sina pjäser och även lyfta vad de tyckte var bra. Tillsammans kom vi då fram till att de skulle hålla huvudena under bordet och att dockorna skulle prata en och en. Därefter fick de spela upp pjäsen en gång till på det nya sättet och även denna gång filmades skådespelet. Vi tittade på filmen tillsammans och barnen fick säga om de tyckte att pjäsen hade förbättrats från första uppspelningen. För att barnen skulle få fortsätta uppleva sin karaktär från bilden genom multimodala metoder fick de i uppgift att gestalta den med sina egna kroppar i en teater. När detta skulle filmas så la sig barnen på golvet och gjorde olika läten. Vi frågade då om det var så de tyckte att de lät i vanliga fall och det tyckte de.

5.4.2 Analys av händelseförlopp

När barnen i början av passet fick beskriva sina pappersdockor så utgick de från karaktärer som redan var givna. Clemence hade talats om vid tidigare tillfällen och prinsessdockan var en kopia av flickan som hade gjort den. Barnens berättande kring sina figurer kan kopplas till det Säljö (2000) framskriver som situerat lärande. Säljö (2000) menar att det situerade lärandet är beroende av kontexten och vad barnet anser är möjligt utifrån det omvärlden tillåter och kräver. Detta innebär att barnen kan ha känt sig begränsade och känt att möjligheten till att skapa nya figurer inte fanns eftersom uppdraget uppgav ramarna för figurernas attribut. Dock kan detta vara en möjliggörande situation för vissa barn då de tilläts att tänka utanför ramarna. Detta kan kopplas till barnens olika erfarenheter av de kulturella redskapen (Vygotskij, 1978). Beroende på vilka redskap barnen har approprierat så behöver de olika vägledning av pedagogen. Det gäller därmed att se varje enskilt barn utifrån deras erfarenheter och perspektiv och utforma stöttning baserat på detta. Då två av barnen återskapade tidigare karaktärer så uppmärksammades även att det tredje barnet tog tillfälle att utveckla sin karaktär ytterligare när han valde att göra en ”fågel – Clemence”. Utifrån begreppen kulturella redskap såg vi här att barnen hade approprierat olika dimensioner av dessa och därmed förstod och utförde uppgiften på olika sätt.

Inom denna situation kan även det som Vygotskij (1995) påvisar som två grundläggande handlingarna hos människan urskiljas. Flickan gjorde en reproducerande handling då hon återskapade sin karaktär från hennes eget minne och erfarenhet, då det fanns många likheter med henne själv. Barnet som utvecklade karaktären ”Clemence-Siri” utförde en kombinatorisk handling, då han använde sin fantasi. Vygotskij (1995) lyfter nämligen att människan använder sina erfarenheter för att kombinera dem på nya sätt och att det är genom sådana kombinatoriska handlingar som fantasin uppstår. Barnet använde sin erfarenhet av ”Clemence” för att skapa en ny form av karaktären och utveckla den. Denna analys visar på betydelsen barnens erfarenhetsvärldar har för deras möjlighet till kreativitet och fantasi i bildskapandet. Ju fler erfarenheter barnen har desto mer fantasifulla kan de vara då de skapar bilder. Vygotskij (1995) menar även att då man uttrycker en upplevelse genom bild är det ett sätt för kreativ bearbetning. Flickan som gjorde en karaktär som liknade henne själv tilläts vara kreativ i sitt skapande och fick därmed möjlighet att bearbeta sin upplevelse.

Pappersdockan sågs som ett multimodalt och kommunikativt redskap. Bell (2011) påpekar hur barnen kan få fördjupad förståelse genom att använda sig av multimodala metoder. Barnen skulle genom pappersdockorna få möjlighet att uttrycka känslor, tankar och erfarenheter och på så vis använda den för att kommunicera



med. Detta var en grundtanke med denna aktivitet. Dock utspelade sig inte aktiviteten som planerat då instruktionerna barnen fick blev för luddiga och låg utom deras utvecklingsnivå. Barnen gjorde sitt bästa och försökte använda dockorna, men pjäsen upplevdes mest som skrik och ljud snarare än en dialog. När barnen i efterhand fick se filmen på deras pjäs så insåg de själva att det var svårt att uppfatta vad de sa då de mest pratade i mun på varandra. När barnen fick möjlighet att vara multimodala med hjälp av filmen så fick de större insikt i hur deras pjäs uppfattades av omvärlden och valde därmed att spela upp den på ett annat sätt. Detta visar på Bells (2011) forskningsresultat, nämligen att multimodalitet är klargörande för barnens förståelse och lärande. Inom denna strategi tilläts barnen vara multimodala genom att de skulle samtala om sina bilder, göra en dockteater utifrån dem och även spela upp en teater.

Den del i strategin där barnen skulle gestalta sin karaktär, gick inte planenligt. Barnen verkade inte förstå uppgiften som beskrevs. Detta kan kopplas till interaktionen mellan oss och barnen. Vi introducerade uppgiften utifrån vår förförståelse av deras erfarenheter, dock visste vi inte så mycket om deras erfarenheter av det kulturella redskapet teater. Därmed togs inte barnens perspektiv med i beräkningarna under uppgiften och vi kunde då inte heller enligt den proximala utvecklingszonen se deras möjligheter för vidare appropriering. Vygotskij (1978) visar nämligen på att det är viktigt att ta reda på i vilken utvecklingsnivå barnet befinner sig för att kunna ge rätt stöttning. Vår tanke var att barnens skulle få mediera sina tankar och intentioner genom det kulturella redskapet teater, dock tolkar vi det som att barnen inte hade approprierat detta redskap och därmed hamnade uppgiften på en för abstrakt nivå. Hade vi istället introducerat uppgiften på ett annat sätt som var baserat på deras tidigare erfarenheter så hade det möjligen lättare för barnen att utföra uppgiften.

5.5 Strategi fyra: Bild som process

5.5.1 Beskrivning av händelseförlopp

Strategi fyra användes övergripande under alla passen. Hela vårt utvecklingsarbete grundar sig på ett processinriktat tänkande. Genom att arbeta med barnen på multimodala sätt och kontinuerligt samtala kring och om barnens bilder så användes bilden i en process snarare än som en produkt. Barnens bilder sågs aldrig som färdiga produkter utan vi arbetade ständigt vidare med dem för att låta dem påvisa sina erfarenheter och sin värld. Det var alltså själva arbetsgången eller den kreativa processen som var central för lärandet. Som ett exempel på det processinriktade arbetssättet kan man ta sagan som var skriven utifrån barnens bilder. Sagan avslutades aldrig utan barnen fick själva, med hjälp av sina bilder, fantisera kring vad som skulle kunna ligga i skattkistan. Barnens bilder och sagan blev sedan en grund för vidare arbete såsom att måla skattkartor och skapa en dockteater. Vi försökte under processen vara inlyssnande till barnen. Exempelvis då vi under det sista passet helt ändrade spår och istället för att göra teatern lät vi dem måla det som de tyckt varit roligast under veckan (bilaga 3.7). Två av barnen uttryckte då att när ”Clemencearna” hade kommit med uppdrag var deras favorit del.

5.5.2 Analys av händelseförlopp

Säljö (2000) påvisar att appropriering av kulturella redskap sker via en process. Detta var en del av målet med arbetet bilden som kulturellt redskap användes genom alla strategier. Det innebar att barnen fick möjlighet att genom ett processinriktat arbetssätt tillägna sig de kunskaper som krävdes för att appropriera de kulturella redskapen. Vidare fick barnen möjlighet att se sina bilder utvecklas och



användas i fortsatta processer istället för att hamna på väggen eller i deras låda så som de tidigare brukade göra.

När den första observationen utfördes på förskolan identifierades ett utvecklingsområde insikt uppnåddes inom vilka ramar barnen agerade, då de skapade bilder. Säljö (2000) påpekar att de sammanhang en person är en del av påverkar dess handlingsutrymme. Genom att se till barnens aktuella sammanhang uppmärksammades hur dessa ramar kunde utvidgas. Detta genom den process som tidigare beskrivits där barnens bilder används till mer än att bara lägga i lådan eller sättas upp på väggen. Till en början var barnen ovana vid att berätta om deras bilder men efterhand när ramarna förändras var det något de var ivriga att få göra efter de skapat sina bilder. Deras bildskapande situationer därmed inom andra ramar än tidigare, där bilderna hela tiden fick utvecklas genom skilda strategier.

Malmström (2013) påvisar i sin forskning att barn som ges möjlighet att samtala kring sina konstverk får stöd i sin bildskapande process. Under de tillfällen då barnen fick möjlighet att berätta om sina bilder och utveckla sina tankar bakom bilderna i samtal med gruppen så fick de dels öva sin kommunikationsförmåga, men även sitt samspel och sin interaktion. Detta gav dem även stöd i den fortsatta bildskapande processen och barnen eftersökte alltmer samtalet kring bilderna. I början av temaveckan sa barnen bara några ord om sina bilder, detta förändrades dock under tidens gång. Ett exempel på detta var när barnen gav oss sina bilder att hålla upp och visa för resten av gruppen då de var färdiga. Barnen gjorde ett aktivt val att ge oss bilderna och ville berätta vad de målat och hur de tänkte kring sina bilder.

Om barnens bildskapande processer under strategierna ses ur Vygotskijs (1978) teori om den proximala utvecklingszonen, finns det delar där barnen i början av temaarbetet behövde stöd till större del. När processen fortsatta syntes det dock att stödet kunde avta alltmer, exempelvis vid uppstarten av målandet. När barnen första gången skulle måla vad som fanns vid slutet av regnbågen behövde de vägledning genom frågor, men om detta jämförs med sista tillfället då de skulle måla kartor så blir det tydligt att barnen startade direkt utan något stöd. Vid teaterdelen blev inte processen lika tydlig då den stannade vid produkten genom att arbetet inte fortsatte vidare. Här hade ett hänsynstagande kunnat göras till den proximala utvecklingszonen och ett stöd hade kunnat erbjudas barnen i teaterspelandet för att stödja dem i approprieringen. Detta hade kunnat göras genom att ge dem något att utgå ifrån såsom sagan eller några enkla repliker för att på så vis strukturera upp uppgiften för dem.

Barnens förmåga till fantasi och kreativitet kan även ses hur den proximala utvecklingszonen där pedagogens roll är fundamental (Hundeide, 2006). För att främja barnens förmåga till fantasi behöver pedagogen stödja barnen i deras erfarenheter, då de som Vygotskij (1995) lyfter är från dessa kreativa och kombinatoriska handlingar som fantasin uppstår. Genom att ge barnen fler erfarenheter kan pedagogen hjälpa barnen att utveckla sin fantasi. Möjligen hade vi kunnat stötta barnen i detta genom att lägga mer fokus på deras karaktärers specifika egenskaper. På så vis hade vi kunnat ge barnen en utgångspunkt att fästa sin uppmärksamhet vid. Vygotskij (1995) påpekar att fantasi är en komplicerad process över tid. Han visar även på hur bilden ger möjligheter för barnen att använda sin fantasi. Dessa strategier kan därmed på längre sikt verka för att barnen utvecklar sin fantasi och kreativitet mer tydligt.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

6. Diskussion

Vi kommer inledningsvis att diskutera de framtagna strategierna och deras inverkan på utvecklingsarbetet. Därefter följer en diskussion kring didaktiska konsekvenserna av strategierna. Avslutningsvis drar vi slutsatser och återkopplar till vår studies syfte. Syftet med undersökningen har varit att utveckla arbetsmetoder för förskollärare med utgångspunkt från barns bildskapande. Detta kommer här att diskuteras med utgångspunkt från forskningsfrågorna och resultatet.

6.1 Resultatdiskussion

6.1.1 Hur kan utvecklingsarbetet struktureras för att kunna utgå från barns egna bilder i ett fortsatt lärande?

Då vi planerade vårt utvecklingsarbete så hade vi identifierat ett problem inom förskolan, dock visste vi inte hur vi skulle lösa detta problem och vände oss därmed till tidigare forskning. Genom att granska det forskare tidigare hade kommit fram till när det gäller barns bilder i förskolan så utvecklade vi strategier för att tydliggöra forskarnas resultat. Dessa strategier applicerade vi sedan på vårt



utvecklingsarbete och testade och utvecklade dem i ett konkret sammanhang. Här nedan följer en diskussion kring möjligheter och dilemman med de fyra olika strategierna vi utvecklade.

Strategi ett: Inom den första strategin använde vi barnens bilder samt deras berättelser om dem för att skapa en saga. Möjligheterna som visade sig med denna utformning av strategin var att barnen fick se att det de uttryckte genom sina bilder och kring dem blev grunden i sagan. Barnen verkade bli glada när de fick se sina bilder och höra sina berättelser bli en saga. I likhet med vad Kinnunen och Einarsdottir (2013) påvisade i sin studie angående att det centrala bör vara att lyssna till budskapet i barns bilder låg fokus i strategin på det barnen uttryckte bildligt och verbalt. På så vis kunde vi stödja barnen i deras lärande kring att bilden kan förmedla betydelser till andra något som även Barkan (1955) framhäver i sin studie. Löfstedts (2001) studie belyser hur pedagogen kan hjälpa barnen i att se ny potential hos bilden som uttrycksform. Detta tänker vi är ytterligare en möjlighet strategin inrymmer då barnen kan få möjlighet att uppleva att deras unika kommunikativa bidrag är värdefulla och det de berättat både genom bild och tal lyfts och tas tillvara. En kritisk synpunkt på strategi ett ligger i barnens möjlighet till gemensamt bildskapande. Vid utvecklingen av strategin tog vi inte hänsyn till Änggårds (2006) forskning kring barns önskan om att kollektivt skapa bilder. I denna studie framhävs att barn skapar mening och kommunicerar med de andra barnen genom sina bilder. Inom strategin hade barnen möjlighet att uttrycka sig via bild individuellt men inte tillsammans i en grupp. Dock tillät vi barnen att skapa gemensamt när de själva uttryckte en vilja om att fortsätta sitt bildskapande tillsammans. Möjligheten till gemensamt skapande hade kunnat främjas genom att tas hänsyn till under planeringsstadiet. Forskningen visar på hur kommunikationen sker på två nivåer, individuellt och kollektivt. Som strategin ser ut nu så fokuserar den endast på den individuella nivån.

Strategi två: Inom denna strategi använde vi "Clemence" för att ge ett uppdrag som vi tänkte oss skulle främja barnens kommunikation. Ward (2013) visar på hur estetiska metoder kan skapa meningsfulla innehåll ur barnens perspektiv. Vi tänkte att "Clemence" var en karaktär som hade mening för barnen då de själva hade skapat denna i en samspelsprocess. Änggård (2006) framhäver att användningen av barnens egna figurer, från deras bilder, innehåller rika möjligheter för lärande. Med det i åtanke använde vi oss av "Clemence" som kom med ett uppdrag. Uppdraget innehöll komponenter vi tänkte var främjande för barnens kommunikation. Det hade även kunnat innehålla andra lärandemöjligheter såsom ett matematiskt problem eller liknande. En problematik vi kan utvärdera ur genomförandet av strategin är att andra estetiska former skulle kunna blandas in för att levandegöra lärandet som forskningen visade på (Ward, 2013), såsom att låta barnen lära sig en sång eller dans där kommunikationen var en grundpelare genom att de skulle behöva lyssna på instruktioner och återskapa.

Barkan (1955) betonar inom sin studie bildskapandets eget lärande. Inom strategi två betonades inte bildens eget lustfyllda lärande utan endast som ett verktyg till annat vilket då utifrån forskningen kan bli en problematik. Det som dock svarar emot det är att vi under strategi två valde att låta barnen göra kartor, inte för att lära i annat utan för att få skapa.

Strategi tre: Denna strategi innefattade att vi använde oss av multimodala metoder. Dessa var samtal, bild, filminspelning, dockteater och teater. Lindahl (2011) visar på hur variation är en vital aspekt för barns lärande. Kinnunen och Einarsdottir (2013) påpekar även att de multimodala metoderna är klagörande för barnens förståelse. Det var med utgångspunkt från sådan forskning som strategi tre



utvecklades, vilket då också visar på möjligheterna strategin för med sig. Ytterligare fördelar som vi ser med strategin är att vi utgått från Malmströms (2013) forskning som visar på vikten av att utgå från det barnen själva har skapat i processen. Detta gjorde vi inom strategin då vi lät barnen berätta om figurerna de målat och sedan göra en dockteater samt teater utifrån dessa.

Utifrån den forskning som framställdes under temat kan ett dilemma framträda kring multimodala samtal. Bell (2011) påvisar nämligen att samtal kring bilder främjas av att ske genom uttryck utöver endast det verbala. Detta stödjer även Kinnunen och Einarsdottir (2013) som lyfter att barn har olika sätt att uttrycka sig på och olika metoder de föredrar. De samtal vi hade kring barnens bilder skedde genom verbalt uttryck. För att än mer basera strategin på forskningen hade samtalen kring barns bilder kunnat utvecklas, där barnen hade fått testa på skilda sätt att uttrycka budskapet i sin bild på. De hade exempelvis kunnat få försöka berätta om sin bild med kroppen och rörelse.

Strategi fyra: Genom arbetets gång försökte vi tydliggöra processen då vi hela tiden arbetade vidare på barnens bilder. Detta har sitt stöd i forskningen så visade på hur processen är det fundamentala i bildskapandet då det är här lärandet sker (Barkan, 1955; Clark, 2012; Kinnunen och Einarsdottir, 2013; Malmström, 2013). På så vis utgör det möjligheter med strategin i fråga. Samtidigt kan ett dilemma uttydas då det under temats gång var tydliga uppgifter som kan ha bidragit till ett mer produktinriktat tänk. Exempelvis att barnen skulle ska skapa en särskilt karaktär, en produkt att använda. Kinnunen och Einarsdottir (2013) och Malmströms (2013) studier framhåller detta att produkten även är en del att ta hänsyn till i processen. Strategin kan därmed ses som fruktbar då den både innefattade process och produkt. Om strategin diskuteras i förhållande till Clarks (2012) forskning som betonar barns upplevelse och process med materialet kan en svaghet bli synlig. Temat innebar en tidsbegränsning, men om mer tid funnits hade vi kunnat låta barnen få utforska materialet än mer, genom att inte ge dem någon uppgift utan bara låta barnen få testa de olika materialen fritt.

6.1.2 Hur kan arbetet genomföras för att barns bilder ska utveckla deras språk och kommunikation?

Under den teoretiska framställning uppkom frågan: Hur kan barnen appropriera nya dimensioner av bilden som verktyg i samspel? Samt hur kan barnen genom detta arbetssätt finna nya möjligheter i sitt eget bildspråk? Vid analysen av strategierna så upptäckte vi att en fundamental princip för att vi skulle kunna stödja barnens fortsatta lärande var att hänsyn behövde tas till deras aktuella utvecklingsnivå samt deras perspektiv. Genom att identifiera barnens utvecklingsnivå inom den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000), kunde vi ge dem det stöd de behövde för att appropriera nya dimensioner av kulturella redskap. De kunde genom ett sådant utgångsläge ta sig vidare i sin appropriering av bilden som språk och fick därmed hjälp att finna nya möjligheter med redskapet i fråga.

Vikten av att utgå från barnens nivå blev tydligt för oss genom att vi under vår analys upptäckte att vi vid vissa tillfällen tog hänsyn till barnens förståelse, och då fungerade strategierna väl då en utveckling hos barnen blev synlig. De gånger barnens aktuella nivå inte uppmärksammades och vi inte utformade stöttning utifrån denna, så märkte vi att strategierna inte hade samma inverkan på barnen och deras lärande. Tillfällen då vi såg dessa kontraster var exempelvis då barnen skulle berätta om sina bilder och när de skulle spela teater utifrån en karaktär de målat. Vid den förstnämnda situationen så gjordes ett hänsynstagande till barnens perspektiv. Detta innebar att när vi såg att de hade svårt att berätta om sina



bilder så stöttade vi dem genom frågor. Denna stöttning ledde i sin tur till att vi såg en utveckling hos barnen och att de gradvis kunde berätta om sina bilder utan vår hjälp. Johansson (2003) framställer dock en problematisk syn på att pedagoger försöker inta ett barns perspektiv. Hon menar att pedagoger som försöker inneha detta synsätt ofta använder insikten till att sina uppnå egna mål med arbetet. Vidare anser Johansson (2003) att insynen i barns perspektiv bör användas för att lägga en grund i arbetet med utgångspunkt från barnens värld. Denna problematik menar vi att vi hade vid situationen då barnen skulle spela teater och vi upptäckte att barnen hade svårigheter att förmedla sin karaktär. Vi ändrade inte vår strategi utefter detta och detta kan ha haft att göra med att vi försökte uppnå våra egna mål i arbetet. På så vis berövade vi barnen möjligheten att appropriera de kulturella redskapen inom just denna aktivitet. Att inte utgå från barnens utvecklingsnivå var inget medvetet val från vår sida utan något vi upptäckte i efterhand då vi granskade vår dokumentation. Detta pekar på betydelsen av att utgå från barns utvecklingsnivå inom den proximala utvecklingszonen. Detta besvarar även en annan fråga vi ställde oss innan utvecklingsarbetet utfördes nämligen: Vilket stöd ger vi barnen inom ramen för deras proximala utvecklingszon?

Då arbetet utfördes på förskolan så satt vi i ett rum med glasdörrar som ledde in på avdelningen och ut mot matsalen. Under vårt arbete så innebar denna miljö att barnen blev distraherade av kamrater som var nyfikna och tittade in. När vi analyserade detta insåg vi att det hade att göra med det situerade lärandet. Denna aspekt påverkade således barnens lärande och miljön var därmed något som var avgörande för barnens upplevelse av arbetet. Vidare kan man dra slutsatsen att ett sådant här arbete vid ett annat tillfälle hade gynnats av att ske i en annan typ av miljö. Ett rum med en dörr, som inte hade glasrutor, och som även hade tillgång till handfat, förkläden, papper och målarmaterial hade varit optimalt. En av de frågor som framkom under teorin var: Hur arbetar vi med hänsyn till det situerade lärandet? Den miljö som arbetet var situerat påverkade på situationen och för att kunna arbeta med hänsyn till sammanhangets betydelse hade åtgärder kunnat tas då vi uppmärksammades att barnen blev störda, exempelvis genom att sätta upp något över fönsterna.

Vår tanke med det framtagna arbetssättet var att genom barnens bilder och deras nyfikenhet stimulera kommunikationen. Genom våra strategier ville vi därför försöka levandegöra barnens egna bilder för att främja ett lustfyllt lärande. Arbetet syftade till att utveckla barns bilder genom deras kommunikation. Det hade ett flerdimensionellt syfte på så vis att vi ville att barnen skulle utveckla sin bildliga kommunikation genom olika uttrycksmedel, men även stödja deras kommunikation inom andra uttrycksformer såsom tal och teater. Det som framkom i analysen av resultatet var att då barnen genomgående fick uttrycka sig genom tal och bild så utvecklades de inom detta och kunde ta till sig nya aspekter vilket påvisades genom kopplingar till den proximala utvecklingszonen. Resultatet visade på hur barnen i liknande sammanhang agerade olika beroende om det var i början av veckan eller i slutet. Den forskning som vi utgått ifrån i strategierna visade på att bilden är ett språkligt verktyg (Kinnunen & Einarsdottir, 2013; Barkan, 1955; Malmström, 2013). Genom att låta barnen använda bilden för att kommunicera anser vi därmed, utifrån forskning, att det ger dem stöd i sin kommunikativa utveckling då de approprierade ett kulturellt redskap alltmer. Detta besvarade frågorna: Hur kan vi utifrån barnen och deras kommunikation arbeta vidare med bildskapandet? Och Hur kan vi utveckla barnens språk- och kommunikation via sociokulturella metoder? Barnen fick genom bilden kommunicera, men även kommunicera kring bilden genom tal och teater. Kommunikationen var en central aspekt under alla strategierna och utgjorde grunden för alla de pass vi utförde och på så sätt även för barnens lärande och utveckling, i likhet med vad den sociokulturella teorin påengter.



Resultatet visade även på det situerade lärandets betydelse, där barnens agerande sågs i förhållande till sammanhanget (Säljö, 2000). Barnens subjektiva möjlighetsstruktur (Hundeide, 2006) förändrades då de med hjälp av strategierna såg nya möjligheter i bilden som redskap. Resultatet visade på en skiftning i barnens användande av bilden. De första dagarna språkade först barnen på en interpersonell nivå medan detta språkande senare under temat skedde genom deras tänkande istället och då på en intrapersonell nivå. Vilket Vygotskij (1978) lyfter som en väsentlig aspekt av barnens utveckling, där de inte längre behöver tala för att tänka, utan talet sker inombords. En förändrad möjlighetsstruktur framträdde därmed för barnen genom att de kunde använda bilden som redskap för att uttrycka sitt tänkande och inte behövde uttrycka det med ord först.

6.2 Didaktiska konsekvenser av utvecklingsarbetet

Vilka konsekvenser kan då arbetet tänkas få på den pedagogiska verksamheten? Resultatet av undersökningen visar på hur pedagogerna har en central roll för barns lärande genom bild, men det påvisar även den väsentliga del som barnens samspel har. Detta har påvisats genom att kopplingar har gjorts till den proximala utvecklingszonen och stöttningen inom dessa. Genom resultatet framkom att då man i rollen som pedagog utgår från denna zon och dess möjligheter för att hjälpa barnen vidare kunde en synlig utveckling ske då barnen allteftersom approprierade bilden som resurs. Resultatet framhäver därmed den vitala roll som läraren spelar i barnens utveckling och lärande i förhållande till bildskapande processer. Löfstedts (2001) forskning visar dock hur endast detta är en av de två nivåer som är betydelsefulla för barns utveckling inom bild och att den andra nivån består av de andra barnen. Denna nivå framkom även i resultatet då barnen tillsammans arbetade fram en karaktär "Clemence". Denna figur uttryckte sedan två av barnen att det var det roligaste med temaarbetet. Vilket visar på det engagemang som skapas då barnen tillsammans får skapa och då det fortsatta arbetet utgår från deras värld. I planeringsstadiet tog vi dock inte detta i hänseende i lika hög grad som det individuella uttrycket, men då vi upptäckte barnens samspel mellan bilderna tog vi det tillvara. För att undvika att hamna i den problematik som Änggård (2006) framställer där läraren vill att barnen ska uttrycka sig på individnivå när det egentligen kanske är viktigare för dem att kommunicera tillsammans, kan detta bli en relevant aspekt att förhålla sig till redan i planeringsstadiet. Pedagogerna kan då fundera kring hur strategierna kan utformas för att än mer ta hänsyn till gruppens betydelse för det enskilda barnets utveckling. Detta hade tänkbart kunnat göras genom att planera för att barnen skulle skapa gemensamma bilder eller arbeta fram karaktärer i par. Detta hade även bidragit till att än mer använda det sociokulturella perspektivet på lärande genom interaktionen och samspelet mellan barnen. Detta var en fråga vi ställde oss i inledningsfasen hur vi skulle använda oss av det perspektivet i arbetet. Båda dessa nivåer, samspel mellan barn och pedagog samt samspel mellan barnen, för med sig konsekvenser för förskolläraren som blir av relevans att ha i åtanke vid arbetet med strategierna och barns bilder då båda utgör förutsättningar för barnens lärande och utveckling.

Ytterligare konsekvenser som vi har uttrönt i vårt resultat är pedagogers möjlighet till förverkligande av de strategier som vi har utformat. I förskolans vardag är det mycket som ska hinnas med och det är möjligt att tiden inte alltid räcker till för att utföra ett arbete som är såpass tidskrävande som det vi har utvecklat. Dock menar vi att då vi utvecklat olika strategier så måste de inte nödvändigtvis användas samtidigt utan snarare gynnas arbetet av att vara utspritt över en längre tid. Vi menar att strategierna kan utföras en åt gången under flera veckors tid och att detta även skulle gynna barnen i längden då de



sjelva får möjlighet att reflektera över de bilder och tankar som de jobbat med under arbetets gång. Detta innebär att strategierna inte behöver utföras som ett temaarbete på det vis vi gjorde utan kan även fungera självständigt. Vårt val av upplägg grundade sig snarare på tidsbrist än på vad som hade gynnat arbetssättet mest. När detta arbetssätt utformades så var vår grundtanke att strategierna skulle utföras med utgångspunkt från barns bilder i vardagen. Därför menar vi också att strategierna är applicerbara i barnens vardagliga bildskapande och därmed funktionella i förskolans vardag.

I de studier vi har granskat har vi inte stött på några praktiska förslag på metoder där man utgår från barns bildspråk för att gynna kommunikationen. Detta anser vi kunna bidra med då vi utvecklat strategier för lärare att utgå från vid de bildskapande aktiviteterna i förskolan. Den tidigare forskningen kring bildskapande visade på hur barns bilder innehåller stora möjligheter för lärande och utveckling (Löfstedt, 2001; Änggård, 2006; Bell, 2011; Ward, 2013; Malmström, 2013; Kinnunen & Einarsdottir, 2013). Praktisk tillämpning av bilden som utgångspunkt för ett fortsatt lärande lyser dock med sin frånvaro. Där kan det tänkas att vår undersökning bidrar med en konkret nivå på hur bildskapandet som resurs kan utnyttjas i förskolans vardag. Vi visar på, genom vårt resultat, hur barnens bilder kan användas som läranderesurser genom skilda strategier. Bilden utgjorde grunden för ett samtal som blev starten på en fortsatt läroprocess. Dessa processer som kommunikationen genom bild användes var att skapa samtal, en saga, dockteater, teater och uppdrag.

Vi menar att bildskapandet och bildprocessen är ett sätt för individen att uttrycka sig och kommunicera med omgivningen. Bilden utgör grunden för samtalet och blir därigenom en del av lärandeprocessen. Genom att barnen fick testa att uttrycka sig via bild och multimodala metoder så gavs de stöd i appropriering av nya kulturella redskap. Genom att använda barnens bilder fick vi syn på deras tankar och berättelser och hjälpte dem då vidare i ett fortsatt lärande. Vi menar att genom de samtal vi förde kring barnens bilder kunde vi använda bilden som ett redskap för att uppfatta och tolka deras inre värld. Genom bilden fick barnen förmedla sina tankar och känslor med ett icke verbalt språk. Därefter samtalade vi om bilderna för att få en djupare förståelse för dess betydelser. Enligt oss är bildskapande en del av ett lustfyllt lärande som stödjer barns förmåga att förstå och fundera kring sina inre processer. De estetiska läroprocesserna är ett verktyg för barnen att begripa dessa olika känslor och tankar.

6.3 Slutsatser

Vårt syfte med detta utvecklingsarbete var att utveckla arbetsmetoder med utgångspunkt från barns bildskapande för att gynna deras kommunikation. Under arbetets gång har vi utvecklat och prövat strategier som på olika vis har stöttat barnen i deras vidare lärandeprocesser. Slutsatser som kan dras är att pedagogens roll är väsentlig och känslighet gentemot barnens utvecklingsstadier är avgörande för att det ska bli givande lärandesituationer. Genom våra strategier visar vi att det finns möjlighet att använda sig av barnens egna bilder för att gynna deras kommunikation både inom bilden men även inom andra områden. Detta blev tydligt då vi såg en utveckling hos barnen. Vidare upptäckte vi att flexibilitet hos pedagogen är nödvändig och att strategierna inte alltid är tillämpbara i alla situationer då barnens intressen och behov måste beaktas i varje enskild situation.

Två frågor vi ställde oss i inledning av vårt arbete var: Är det möjligt att använda barns bilder för ett vidare lärande? och Hur kan man som förskollärare arbeta med detta? Genom vårt utvecklingsarbete



kan vi nu inte bara bekräfta att det är möjligt att använda barns bilder för att gynna deras lärande utan även visa hur man som förskollärare kan arbeta med detta.

7. Litteraturlista

Barkan, M. (1955). *The Content of Education Through the ARTS*. ORT: Educational leadership.

Bell, D. (2011). Seven ways to talk about art: One conversation and seven questions for talking about art in early childhood settings. *International Journal of Education through Art*, 7(1), 41-54.

Bendroth Karlsson, M. (1998). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Clark, V. (2012). Art Making as a Political and Ethical Practice. *Canadian children*, 37(1), 21-26.

Dahlbeck, P., & Persson, S. (2010). Estetik i förskolan. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan* (s. 191 – 207). Stockholm: Natur & Kultur.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap- Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hermerén, G. (2014). Estetik. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig:
<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/estetik>, hämtad 2014-11-26

Hjerm, M. & Lindgren, S. (2014). Metod och metod- jag vill ju förstå samhället? I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson. (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (s. 13-27). Falkenberg: Team Sweden Media AB.

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling-Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv- Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.

Kinnunen, S., & Einarsdottir, J. (2013). Feeling, Wondering, Sharing and Constructing Life: Aesthetic Experience and Life Changes in Young Children's Drawing Stories. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 359 – 385.

Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* (25)1, 16–35.

Lindahl, M. (2011). Att variera för att bemästra. I P. Williams & S. Sheridan (Red.), *Barns lärande i ett livslångt perspektiv* (s. 43-54). Stockholm: Liber.

Lindgren, S. (2014). Kvalitativ analys. I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson. (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (s. 29-43). Falkenberg: Team Sweden Media AB.

Löfstedt, U. (2001). *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Macintyre Latta, M. (2002). Seeking Fragility's Presence: The Power of Aesthetic Play in Teaching and Learning. *Philosophy of Education*, (2002), 225-233.

Malmström, M. (2011). Bild och pedagogikens estetiska språk- en analys av nationella styrdokument. *Utbildning och demokrati*, 22(1), 109-135.

Nilsson, M. (2014). Att samla in kvantitativa data- enkätundersökningar. I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson. (Red.), *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (s. 167-184). Falkenberg: Team Sweden Media AB.

Nylund, M., Sandback, C., Wilhelmsson, B., & Rönnerman, K. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

- Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete: en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken- Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society- The development of higher psychological processes*. United states of america: Harvard university press.
- Vygotskij, L. (1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Ward, K. (2014). Creative Arts-Based Pedagogies in Early Childhood Education for Sustainability (EfS): Challenges and Possibilities. *Australian Journal of Enviromental Education*, 29(2), 165-181.
- Änggård, E. (2006). Förskolebarns bildaktiviteter utmanar vuxenvärlden. *Educare*, 2(2), 37-64.



8. Bilagor

Bilaga 1

Observationsprotokoll.

FOKUS	Före	Under	Efter
Kommunikation barn-barn			
Pedagogers delaktighet			
Bildens användningsområde			



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Övrigt

Bilaga 2

Tillståndsblankett.

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

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari.

Examensarbetets syfte är att utveckla ett arbetssätt som tar tillvara på lärandemöjligheterna i barns bildspråk. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är:

Hur kan man utgå från barns egna bilder för att främja ett fortsatt lärande?

Hur kan man utveckla ett arbetssätt där barns bilder används för att utveckla deras språk och kommunikation?

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom att tillsammans med en grupp barn genomföra ett kort temaarbete som dokumenteras genom film och ljudupptagning.

Detta temaarbete kommer att ske i början av december.

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den film- och ljudupptagning som ingår i examensarbetet. Alla barn kommer att garanteras konfidentialitet. De förskolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning. Vi, Emelia Stode och Hannah Rosén, kommer att vara de enda som ser detta material. Filmmaterialet kommer att raderas efter att vi bearbetat det.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

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

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:

Hannah Rosén:
hannahtholin@hotmail.com
Tel. 0704-044114

Emelia Stode
emelia@stode.com
Tel. 0730-502508

Tack på förhand!
Med vänliga hälsningar,
Hannah och Emelia

Handledare för undersökningen är Christina Ekström
Kursansvariga lärare: Camilla Björklund & Nils Hammarén (förskolläraryrket); Björn Haglund
(Grundläraryrket, inriktning fritidshem)
e-mail: Camilla.bjorklund@ped.gu.se; Nils.hammaren@gu.se; Bjorn.haglund@ped.gu.se

Bilaga 3.1

På äventyr bortom regnbågen

En regnig dag på förskolan så hände något spännande. 1. satt i sandlådan och byggde ett sandslott när han plötsligt stötte i spaden mot något hårt. Han grävde vidare och borstade bort sanden från en flaska. Inuti flaskan låg det något brunt och ihoprullat. tog med sig flaskan och sprang bort till sina kompisar 2...., 3.... och 4....

Tillsammans öppnade barnen flaskan och tog ut innehållet. Det var ett ihoprullat gammalt papper. När dom öppnade rullen så fick dom se.....

5.En skattkarta!!!

På skattkartan fanns ett kryss utmärkt.,, och undrade vad som låg vid krysset. Barnen såg att det fanns en regnbåge i början av kartan. Det såg ut som att man skulle åka ner för regnbågen som en rutchkana. Men hur skulle dom hitta regnbågen? Barnen började fundera på olika lösningar, när plötsligt solen tittade fram bakom regnmolnen och en stor regnbåge visade sig.

....,, och sprang det fortaste dom kunde till början av regnbågen och fick se något märkligt. Det var en 6.stor, grå sten med mörkgrå plockar på och ur plockarna strålade regnbågen. Barnen försökte ta sig upp på regnbågen, men den var inte stark nog att bära dom. Då fick en idé! Om alla barnen tillsammans säger regnbågsramsans högt och tydligt så kanske regnbågen blir starkare och orkar bära oss!



Bortom regnbågen finns det nått
Där finns ett ställe dit ingen gått
Ingen vet hur det ser ut
På den plats där regnbågen tar slut
Nu när vi tillsammans målar
Funderar vi på vad som bortom regnbågen strålar

Genast blev plopparna större och regnbågens färger blev starkare.
Barnen började sin färd upp för regnbågen. Tillslut hade dom nått toppen av regnbågen och det va dags att åka rutchkana ner för andra änden. Oj va fort det gick och barnen skrattade högt!
Tillslut landade barnen med en poff i ett stort fluffigt moln.
-Hallå där, sa en röst. Hur har ni hittat hit?
.....,, och tryckte sig genom molnet OCH FICK SE 7.DET VACKRASTE OCH FÄRGGRANNASTE LANDET DE NÅGONSIN SETT. Där fick dom syn på den som pratade.
-Det där är ju 8.Yoda, ropade
Barnen sprang fram till Yoda och frågade om han kunde hjälpa dom hitta vägen fram till krysset.
Yoda svarade att han gärna hjälpte barnen på deras väg mot krysset men varnade att det skulle bli en farlig färd. Han gav varje barn ett lasersvärd att skydda sig med.

Barnen tog fram kartan för att se vilken väg dom skulle gå. Yoda sa att dom skulle följa hjärtvägen och inte stjärnvägen. Färden fortsatte och efter en stund kände att han började bli lite hungrig. Plötsligt fick han syn på en stor 9. sjö som va full av smoothie. skulle precis springa fram och dricka lite när Yoda tog tag i hans arm. Då såg att smoothiesjön började bubbla och det fastnade kladdig smoothie på allt som fanns i närheten. Yoda förklarade att smoothiesjön va väldigt farlig och om man fick smoothieskvätt på sig så kunde man fastna där för alltid. Man va tvungen att smyga och vara helt tyst för att kunna ta sig förbi utan att fastna. tänkte att smoothien kunde vara bra att ha så han tog med sig lite i en påse och la i fickan. Yoda och barnen smög sig försiktigt förbi smoothiesjön och fortsatte gå längs hjärtvägen.

Efter att dom hade gått en stund så hörde att någon ropade på hjälp. Barnen och Yoda tassade fram och ställde sig bakom ett träd för att kika fram och se vad som hände. fick se en prinsessa som satt fastbunden på en 10.motorcykel som körde runt runt. Och i mitten stod 11.darth vader och skrattade ondskefullt! kom snabbt på en plan. Barnen skulle omringa darth vader och använda sina lasersvärd. Under tiden skulle Yoda befria prinsessan och sen skulle alla fly tillsammans. Barnen smög sig runt och omringade darth vader. räknade till tre och alla barnen sprang fram med sina lasersvärd i högsta hugg. Darth vader blev så förvånad så att han inte han dra sitt lasersvärd. mindes att hade tagit med sig smoothie och ropade till att han skulle slänga det på darth vaders fötter så att han fastnade. Det gjorde och darth vader blev så arg att det kom rök ur hans näsborrar och gav ifrån sig ett vrål av ilska. Under tiden hade Yoda räddat prinsessan och hon var så tacksam att hon erbjöd sig att följa med på deras färd och hjälpa barnen fram till krysset.

Barnen fortsatte sitt äventyr ihop med Yoda och prinsessan. Dom fortsatte följa hjärtvägen och efter en stund fick syn på en bro. Yoda och prinsessan tvärstannade och förklarade för barnen att under den bron, i leran, bodde dom onda 12.Clemencearna som älskade att bitas och slåss. Barnen kliade sig i huvudet och funderade på hur dom skulle kunna komma förbi. Då fick prinsessan en idé. Hon var vän med några vänliga pirater som bodde i den stora svampen vid hörnet. Prinsessan ringde sina vänner och bad dom om hjälp.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Fem minuter senare hördes ett dån och 10 pirater kom rusande med svärden i högsta hugg! Clemencerna vaknade av oväsendet och hoppade upp ur sin lera. Där fann dom 10 arga pirater, en prinsessa, Yoda,,, och som var redo att ta sig över bron som Clemencerna vaktade. Det blev ett väldigt liv och när allt tystnade så hade Clemencerna sprungit tillbaka till sin lera och gömt sig i ren förskräkelse. Barnen, prinsessan och Yoda tackade piraterna för hjälpen och gick tryggt och säkert över bron.

När barnen kom över bron och var framme vid krysset på kartan så fick dom syn på en 13.stooooor skattkista. sprang fram till den och försökte öppna den. Men den var låst. När, och tittade närmare på skattkistan så fick dom se att det var hål formade som snäckor runt nyckelhålet. såg sig omkring och fick syn på några snäckor som låg i närheten. Han ropade till dom andra barnen att dom skulle komma och hjälpa honom plocka några som skulle kunna passa i hålen. Barnen tog med sig snäckorna och satte fast dom runt nyckelhålet och POFF så öppnades locket.

Där i låg...



Bilaga 3.2

Barnens bilder som klipptes ut, laminerades och användes som stöd i sagoberättandet.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET





GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Bilaga 3.3

Barnens bilder som visar vad som fanns i skattkistan.





GÖTEBORGS
UNIVERSITET



Bilaga 3.4

Barnens kartor målade på canvastavlor.





GÖTEBORGS
UNIVERSITET



a
s
ans

9



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

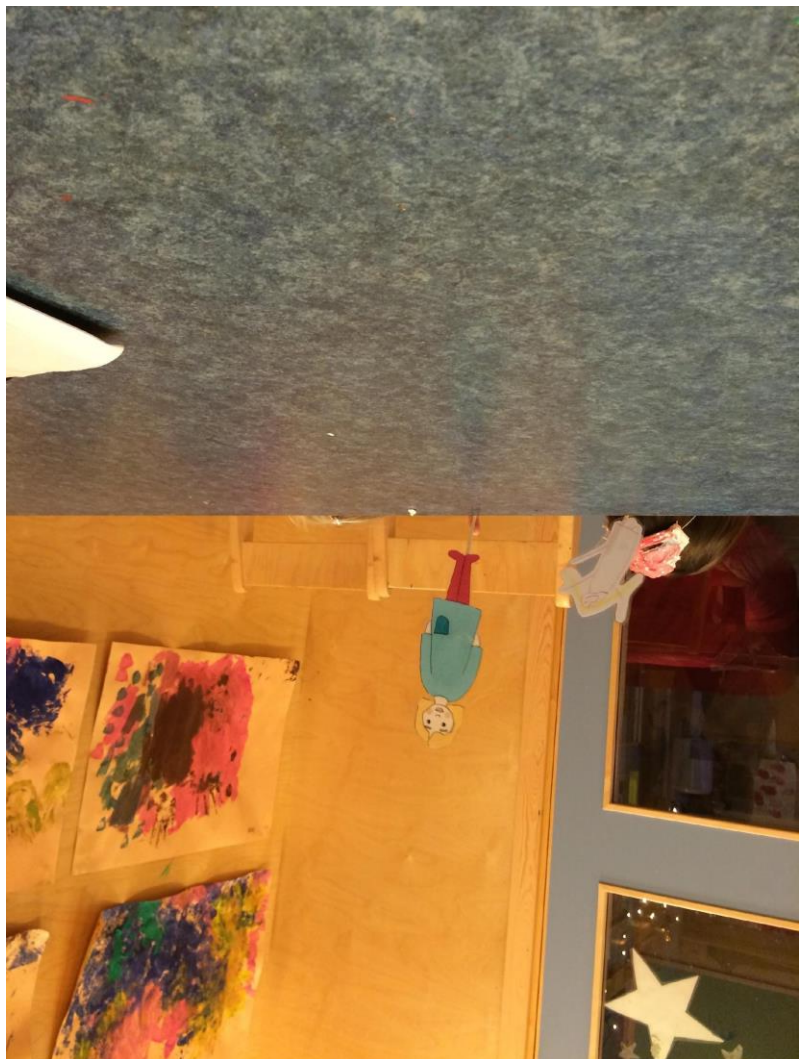


Bilaga 3.6

En del av barnens dockteater.



GÖTEBORGS
UNIVERSITET





Bilaga 3.7

Barnens målningar på vad de tyckte var roligast under veckan.

