



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,  
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

# **Barns bildskapande i den proximala utvecklingszonen**

## **En interventionsstudie av bildskapande som lärandeobjekt i förskoleklass**

*Barbro Bergfeldt*

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: PDA523  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt/2017  
Handledare: Torgeir Alvestad  
Examinator: Jan Gustafsson  
Rapport nr: VT17-2920-002-PDA523

# Abstract

Denna studie är gjord i förskoleklass inom ämnet bild för att generera kunskap om hur riktad bildundervisning kan påverka barns utveckling av färdighet förmåga och förståelse för bildskapande. Studien tar avstamp i Vygotskijs sociokulturella perspektiv och teori om den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1998) och syftar till att problematisera en vanlig förekommande bild av att riktad undervisning i estetiska ämnen kan störa barns kreativa inre utveckling.

Den metod som används i studien är inspirerad av interventionsstudiers upplägg. Interventionen bestod av de 26 målarstunder med riktad undervisning och handledning. I studien ingick 49 barn från två klasser. Interventionerna genomfördes i grupper om 10-13 barn per gång. Varje barn i klass A målade tillsammans med en undervisande pedagog sju gånger och klass B vid sex tillfällen. Empirin består av bilder från de 26 målarstunderna, utskrivna texter från fem av dessa tillfällen, samt en samtalsintervju med pedagogerna på skolan.

Studiens resultat visar att en bildpedagog som bedriver riktad undervisning där nya tekniker och material presenteras, kan ha en betydande roll för att barns utveckling av färdigheter i att hantera nya tekniker inom bildskapandet. Studiens resultat visar också exempel på hur barn på olika sätt kan använda sina nya färdigheter för att utveckla sin egen och andras kreativitet.

Uppsats:	15 hp
Program:	PDA521
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/ 2017
Handledare:	Torgeir Alvestad
Examinator:	Jan Gustafsson
Rapport nr:	VT17-2920-002-PDA523
Nyckelord:	Bild, förskoleklass, förskolan, estetisk verksamhet

---

## Förord

Många människor har en förutfattad mening om att de *inte* kan måla. Att de aldrig fått information om hur man gör och därför inte lärt sig, är något man sällan reflekterar över. Denna åsikt ter sig mycket märkligt eftersom ingen någonsin skulle tro att man skall lära sig matematik, svensk grammatik eller ett annat språk alldeles av sig själv. Men att måla och att förstå bildspråk är något som många anser att vi antingen kan, eller inte kan. Den glädje jag känner i att skapa en bild är något jag önskar att alla får ta del av.

Det har varit en lång väg att gå med denna studie eftersom jag under tiden arbetat heltid på universitetet i Örebro. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Torgeir som låtit mig ta den tid jag behövt för att kunna slutföra mitt arbete. Tack för dina kloka ord och vägledning. Jag vill även tacka mina kollegor vid Örebro universitet för ovärderliga diskussioner och reflektioner i samband med detta arbete, det är få förunnat att ha sådana arbetskamrater. Tack för allt ert engagemang.

Sist men inte minst vill jag tacka mannen i mitt liv, tack Erik för att du varit med mig på vägen och att du följde mig ända fram.

Barbro Bergfeldt

Örebro den 16 januari 2017

## Innehållsförteckning

Abstract .....	ii
Inledning.....	7
Syfte.....	9
Frågeställning .....	9
Bakgrund .....	10
Synsätt på bild.....	10
Pedagogiska bildtraditioner .....	10
Fröbeltraditionen.....	11
Emancipatoriska traditionen .....	11
Teoretisk utgångspunkt .....	14
Sociokulturellt perspektiv .....	14
Barns fantasi och kreativitet.....	16
Tidigare forskning kring samspel mellan pedagoger och barn .....	19
Utvecklingspedagogiken.....	19
Tre perspektiv på estetik och lärande.....	20
Barns samlärande .....	23
Pedagogens ansvar för den bildpedagogiska undervisningen.....	25
Metod och genomförande.....	27
Kvalitativ ansats.....	27
Metodologiska analysverktyg .....	28
Metod och genomförande .....	30
Teoretisk bakgrund till val av aktiviteter .....	31
Huvudstudien .....	33
Urval .....	33
Datainsamling.....	34
Intervention .....	34
Transkribering.....	36
Samtalsintervju med pedagogerna .....	37
Validitet.....	37
Etiska ställningstaganden.....	38
Resultatredovisning.....	39
Observation 1, Siluettbilder .....	39
Analys och tolkning av observation 1, siluettbilder.....	41
Observation 2, Snöbilder .....	42

Analys och tolkning av observation 2, Snöbilder .....	44
Observation 3, Vinterbilder .....	45
Analys och tolkning av observation 3, Vinterbilder .....	49
Observation 4, Landskapet som blev havet .....	51
Analys och tolkning av observation 4, Landskapet som blev Havet .....	53
Observation 5, Blommor .....	55
Tolkning och analys av observation 5, Blommor .....	56
Observation 6, Schabloner .....	58
Analys och tolkning av observation 6, Schabloner .....	61
Observation 7, Love lär Kim måla med schabloner .....	64
Analys och tolkning av observation 7, Love lär Kim måla med schabloner .....	66
Progression och nyskapande i barnens bildskapande .....	69
Bildpedagogens roll för barns lärande .....	72
Diskussion .....	73
Vidare forskning .....	75
Referenser .....	77



## Inledning

Det här projektet är inspirerat av upplägget för en interventionsstudie och handlar om hur barn med hjälp av en bildpedagog kan utveckla sitt bildskapande. Begreppet intervention betyder att man medvetet inför någon form av påverkan i en grupp för att studera om någon förändring sker. Interventionen i denna studie har varit de målarstunder då jag bedrivit en riktad bildundervisning, i vilken jag visat på nya material och tekniker och kommunicerat med barnen om deras skapande. I avhandlingen *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer* belyser Änggård (2005) vikten av att visa tekniker och arbetssätt som barn utan pedagogens hjälp inte skulle upptäcka. Genom att presentera material och metoder i ett tidigt skede för barn ger vi barn möjlighet till fler uttrycks sätt. Änggård menar att när vi inte vill visa barn hur man kan måla eller rita för att vi är rädda att ”påverka” dem, ger vi dem inte de redskap och verktyg de rätteligen behöver för att kunna utveckla ett kreativt skapande. Ändå är det redan i förskolan som uppdraget börjar. I Läroplan för förskolan (Skolverket 2016) står skrivet under Förskolans värdegrund och uppdrag:

Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande. Detta inbegriper också att forma, konstruera och nyttja material och teknik. (Skolverket 2016, s. 7).

Läroplanen är ett dokument som har sin utgångspunkt och sina riktlinjer ifrån Barnkonventionen (1989), där det egna skapandet likställs med barns rätt till yttrandefrihet, fritid och lek, samt rätten till att ta del av det kulturella livet. Bildskapande i förskolan, förskoleklassen och även i grundskolans tidigare år är till stor del beroende av den undervisande pedagogens eget intresse. Genom att tidigt i barns utbildning visa på olika sätt att arbeta med bildskapande ger vi barn möjlighet att utveckla det egna skapandet. I läroplanen (Skolverket, 2016) lyfts de estetiska ämnena fram som en del i Förskoleklassens syfte.

Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi, inlevelse och förmåga att lära tillsammans med andra genom lek, rörelse och skapande genom estetiska uttrycksformer samt med utforskande och praktiska arbetssätt (Läroplan för Grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Skolverket 2016, s.20)

Betydelsen av bildundervisning i såväl förskolan som i grundskolans allra tidigaste år tas även upp av Häikiö (2007) som lyfter frågan om pedagogens roll och vikten av att interagera tillsammans med barnen. Häikiö menar att elevernas möjligheter att få uppleva olika uttryck i bildskapande många gånger är helt baserade på de undervisande pedagogernas intresse för ämnet. Möjligheten att få pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter kommer därför inte alltid alla barn till del, även om det står skrivet i vårt styrdokument (Skolverket, 2016).

Barn är fulla av förmågor och föresatser, men de har inte lärt sig på vilket sätt materialen kan användas. Genom att visa på de verktyg som finns och på vilket sätt de kan användas ger vi barn möjlighet att utveckla sina kunskaper och att kunna använda dem. Förevarande studie fokuserar på bildskapande i förskoleklassen. Genom att presentera olika material och tekniker i tidig ålder undersöks hur man kan stimulera barn att skapa bilder som de känner sig nöjda med, vilket är en viktig utgångspunkt för deras framtida lärande i ämnet bild.



## **Syfte**

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2016) finns inskrivet att skolans värdegrund och uppdrag skall stimulera varje elev till att bilda sig och växa med sina uppgifter, samt att de intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna skall uppmärksammas. Med utgångspunkt i en sociokulturell teori, och då särskilt med fokus på Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen, undersöks i denna studie hur pedagogen kan skapa förutsättningar för barn att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker genom interaktion mellan barn och vuxen samt mellan barn och barn, samt vilka färdigheter barn kan utveckla med hjälp av en riktad bildundervisning.

## **Frågeställning**

- Hur kan barn i interaktion med en bildpedagog ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker?
- Hur kan barn använda sin nya kunskap om material och tekniker för att utveckla sin egen kreativitet?

## Bakgrund

### Synsätt på bild

Praktiska handlingar har sedan lång tid tillbaka haft en sämre status än det skrivna språket vilket Marner och Örtegren (2003) beskriver i form av verbal kontra icke verbal kunskap, där bild hör till den icke- verbala kunskapen. I skolans värld har skrift- och talspråket varit det arbetssätt som dominerat lärandet och det språk man använt sig av för att sprida kunskap. Bildspråket har inte haft samma dignitet utan mer betraktats som en form av utfyllnad eller tidsfördriv (Marner, 2005). Även Wetterholm (2001) belyser den låga status som bildämnet har framför allt inom skolans värld. Om vi väljer att se på bild som ett ämne där kunskap och kompetens kan förvärfvas ger det oss ett annat utgångsläge. Vi kan då se på barnet som ett aktivt barn, ett barn som vill lära mer och utvecklas. Wetterholm (a.a.) tar i sin bildpedagogiska studie upp den marginaliserade roll som bildämnet fått i skolan och visar på den pedagogiska brist hos läraren som många gånger gör att vissa elever inte når grundskolans uppsatta mål. Wetterholm menar att det är via pedagogisk forskning och genom att höja vetenskapligheten i bildämnet som vi kan höja statusen på ämnet bild. Även Häikiö (2007) menar att pedagogens roll är viktig för att utveckla barns bildspråk och att det är viktigt att börja redan i tidiga år. Häikiö menar att genom att pröva, utforska och gestalta på olika sätt och med olika material ger vi barn verktyg att arbeta med. Om dessa verktyg saknas och möjligheten att få pröva inte finns blir barns förmåga till det egna skapandet begränsat. För att följa läroplanen och dess anvisningar måste vi ge alla barn en möjlighet till upplevelser genom det egna skapandet. I boken *Konsten att lära barn estetik* (2008) visar Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt på hur viktig pedagogens roll är för barns lärande. De lyfter även frågan om estetikens roll i sig och dess egenvärde i undervisningen. De estetiska ämnena används ofta som ett verktyg där betoningen ligger på att lära ett annat ämne via estetik. I dessa fall blir det estetiska ämnet ett sätt att lära och blir då en metod för att utveckla andra ämnen. Utan ett medvetet mål för ämnet riskerar innehållet i estetik att inte utvecklas alls (a.a.).

### Pedagogiska bildtraditioner

Här beskrivs den bildpedagogiska tradition som ligger till grund för den verksamhet som idag bedrivs inom både förskola, förskoleklass och de tidiga åren i grundskolan. Bendroth Karlsson (2010) menar att dagens bildpraktik inom förskola och skola i huvudsak kan urskiljas ut två pedagogiska traditioner, *Fröbeltraditionen* och den *emancipatoriska*

*traditionen. Fröbeltraditionen* bygger till stor del på en ”varsam guidning” medan *emancipatoriska traditionen* mer förespråkar ett ”fritt skapande”.

### **Fröbeltraditionen**

Friedrich Fröbel (1782–1852) var den i Norden som dominerande barnträdgårdsverksamheten med sina teorier från senare delen av 1800-talet. Johansson (1995) beskriver Frøbels teorier om ett antal av det han kallar *lekgåvor*, för att stimulera det fria uttrycket hos barn. Dessa lekgåvor var verktyg som barnen lärde sig att använda på olika sätt, penna och papper var två av dessa verktyg. Genom att själv pröva, upptäcka och konstruera skulle barnet utvecklas till en fri och självständig människa. Pedagogen skulle enligt Fröbel (Johansson, 1995) stimulera barnet till utforskande och uppfinnande, inte komma med färdiga lösningar utan uppmuntra det egna tänkandet. De anvisningar som fanns visade på pedagogens uppgift att tillhandahålla en stimulerande miljö där barn kunde utvecklas på flera olika sätt. Han skrev detaljerade metodanvisningar om hur man ritar för dåtidens pedagoger. För att visa barnen användes en rutad griffeltavla där läraren hade en tavla och varje barn hade en egen liten griffeltavla. Läraren ritade sedan före och barnet ritade likadant efter på sin egen griffeltavla. Denna guidning bör enligt Bendroth Karlsson (2010) inte likställas med en styrande bildundervisning. Skillnaden mellan guidning och styrning beskrivs av Bendroth Karlsson (a.a.) där hon relaterar guidningen till en form av mästarroll i vilken pedagogerna genom ämneskunskaper stimulerar barnets utveckling. Interaktionen är i guidningen av yttersta vikt och det sociala samspelet präglas av ömsesidighet mellan barn och pedagog där barnet är med och skapar. Styrning är däremot mer kopplat till auktoritet och makt. Det ges föga eller mycket lite utrymme för barnets egna önskemål och idéer utan den styrda aktiviteten gör i stället barnet till en kunskapsåterskapare (a.a.). Dessa Frøbelska tankar (Johansson, 1995) var det som stod i fokus beträffande bildundervisning ända fram till mitten på 1900-talet.

### **Emancipatoriska traditionen**

Den som sedan fick stor betydelse för bildskapandets utveckling i skolan var Rothe (1937) som införde stora penslar och färgglada täckfärger för barnen att måla med. Rothe tog avstånd från avbildningsundervisningen och menade att det inte var likheten utan uttrycket som skulle bedömas. Genom att se till processen och inte bara det färdiga resultatet skulle man kunna använda bildskapande för att stödja inhämtning av annan kunskap (a.a.). Eftersom man fokuserar på tekniken och själva processen av skapandet kan man komma ifrån den personliga kritiken. När man stimulerar barn till att uttrycka olika saker med hjälp av bild kan en

tillfredsställelse ges som enligt Rothe (a.a.) utvecklar barn. Hans tankar om en integrering av bilden i andra ämnen för att på så sätt ”hjälpa” andra ämnen är något som vi på många sätt anammar i dag. Rothes (a.a.) tankar om större frihet att måla banade vägen för det lite mer ”fria skapandet”. Att skapa fritt kan vara många olika saker, inte bara att utgå från ett tomt papper och helt fritt rita eller måla på det. En av pionjärerna i den emancipatoriska traditionen var Read (1956) som menade att de identitetsskapande sidorna hos barnet hämmades av den ensidiga kunskapstradition som skolan förmedlade i sin bildundervisning. Detta var enligt Bendroth Karlsson (2010) ett stort genombrott i den pedagogiska diskursen där Read (1956) var den som med sin frigörande bildpedagogik tog ställning för en emancipatorisk bildundervisning. Enligt Read skall barnet lämnas i fred och inte få någon inblandning från den vuxne. I sin bok *Uppfostran genom konsten* (a.a.) belyser han ömsesidigheten i relationen mellan lärare och elev samt vikten av en dialog och hur angeläget det är för bägge parter att lära av varandra. En av Reads främste förespråkare i Sverige var Thomaeus (1974) vilken skriver om bilden som ”känslans språk”. Att dela sina känslor och tankar om sig själv genom bild menade han var en ärlig kommunikation som borde uppmuntras. Thomaeus tog barnets perspektiv och lyfte fram det personliga bildskapandet före ”det rätta sättet” att göra en bild. Thomaeus (1965) lyfter fram sin syn på lärarens roll i bildundervisningen;

”Det enda en annan människa - jag tänker här närmast på lärare och ledare – i bästa fall kan göra är att i rätta ögonblicket ge en knuff i rätt riktning, och sedan dra sig tillbaka” (Thomaeus, 1965, s. 9).

Thomaeus menade att pedagogens uppgift var att hålla sig i bakgrunden och låta barnet själv upptäcka. Tankar om vår medfödda lust att upptäcka, utforska och uttrycka oss, menade Thomaeus (a.a.) blev hämmade genom alltför hård styrning av vad som var ”rätt eller fel”. Det väsentligaste var enligt Thomaeus att ge möjlighet åt varje barn att uttrycka sina känslor och upplevelser genom bild. En motsvarighet till det skrivna ordet där bilden blir ett känslans språk som ett medel för en uppriktig kommunikation.

Den styrning som fanns i själva avbildandet inom Fröbeltraditionen ser vi inte alls i den emancipatoriska bildtraditionen. Där är man noga med att ta avstånd från denna form av utbildningsundervisning. I den emancipatoriska bildtraditionen fokuseras i stället på tekniken och själva processen av skapandet. När vi ser på dessa båda bildtraditioner kan man notera vissa likheter i såväl Frøbels teorier (Johansson, 1995) som i den emancipatoriska bildtraditionen. Frøbels tankar om undervisa barnet i utforskandets konst och ge barn verktyg

för att själva pröva, upptäcka och konstruera, stämmer bra in i Rothes (1937) fokusering av tekniken och processen. Båda dessa bildtraditioner lyfter vikten av en dialog, även om Fröbels teorier mer handlar om att läraren är den som ”leder” barnet, och i den emancipatoriska bildtraditionen lyfter man fram ömsesidigheten mellan lärare och barn, att bägge parter lär av varandra. Thomaeus tankar om att pedagogen skulle hålla sig i bakgrunden kan ändå ses utifrån att ”ge en knuff i rätt riktning”, betyder att man visar barnet på de möjligheter som bjuds.

# Teoretisk utgångspunkt

## Sociokulturellt perspektiv

I denna studie undersöks hur barn i interaktion med en bildpedagog kan ges möjlighet att utveckla sitt kunnande i bild genom att pröva olika tekniker och material samt om de använder dessa nya färdigheter för att vidareutveckla sin kreativitet. Det sociokulturella angreppssättet att se på lärande beskrivs av Dysthe;

”lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna” (Dysthe, sid 31, 2010)

I ett sociokulturellt perspektiv konstrueras kunskap genom samarbete i en kontext och sker alltså inte genom individuella processer (Dysthe, 2010). Den stora föregångaren inom Sociokulturell teori i didaktisk forskning är Lev S. Vygotskij (1896–1934) vars teori är att lärande sker kontinuerligt och utvecklas i en sociokulturell miljö tillsammans med andra människor (Vygotskij, 1998). Vygotskijs kulturhistoriska teori har som utgångspunkt den kommunikation vi har med andra människor och det sociala liv vi lever, vilket utgår från den kultur och den historiska tid vi befinner oss i. Människor och miljö runt omkring oss gör att vi bygger vidare på de erfarenheter vi har och utvecklar något nytt. Denna utveckling sker kontinuerligt, såväl i de institutionella som privata miljöer vi vistas i. Den grundläggande tanken i ett sociokulturellt perspektiv är enligt Säljö (2010) att utveckling och lärande står i direkt kontakt med varandra och att detta sker i form av ett socialt deltagande. Utifrån detta ser jag sociokulturellt perspektiv som en teoretisk utgångspunkt i denna studie. Den påverkan som vår sociala miljö ger visar sig i vårt lärande. Genom kommunikationen skapar vi förutsättningar för kunskap och färdighet. På samma gång påverkar vi, och förändrar på olika sätt vår omgivande miljö. När man förstår och får kunskap om den miljö vi vistas i kan vi använda denna kunskap i praktiken. Det betyder som jag tolkar det att lärande i ett sociokulturellt perspektiv är något som hela tiden pågår. I denna studie används förutom penslar och färg även kommunikationen som ett medierande redskap. Kommunikation och språk är enligt Dysthe (2010) inte bara ett medel för lärande, utan det är själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske. För att förstå lärandet som en del av det sociala händelseförloppet där barn använder färg och penslar samtidigt som de kommunicerar med mig och med varandra för att skapa en bild, bör detta studeras i ett sammanhang. Man kan inte se enbart på bilden som barnen skapat, inte på materialet i sig eller endast observera barnen. Hela sammanhanget behöver studeras, att se barn som tänker, pratar, skapar och använder de

artefakter som finns. Säljö (2010) menar att de erfarenheter som ligger bakom artefakter som används i dag är sprungna ur mångårigt tänkande, dialog och hårt arbete. Det är en utveckling som hela tiden sker. Ändå är det viktigaste redskapet vid mediering inte de artefakter vi har i handen, utan det ligger i vårt språk (Säljö, 2010). Genom språket samlar vi in och kommunicerar olika erfarenheter med varandra. Att tänka är en medveten handling där vi förstår upplevelsen, det bygger enligt Säljö (a.a.) på erfarenhet och kunskap. Tankeverksamheten följs av reflektion och utifrån reflektionen stärks tänkandet. Genom att öka barns erfarenhet utvecklas såväl tänkandet som kunskapen.

Att ge barn penslar och färg för att uttrycka tankar och måla en bild är bara en av många redskap som vi kan använda oss av för att utveckla skapandet. Vi erbjuder dem ett verktyg att arbeta med. När vi visar, berättar och låter barn pröva sig fram ger vi dem möjlighet till att utveckla sitt medvetande. De kommunikativa processerna är enligt Säljö (a.a.) helt centrala för barns lärande och utveckling. Språkets betydelse och den kommunikativa aktiviteten poängterades även av Vygotskij (1998). Detta utvecklades senare av Rogoff (1994) som visade på betydelsen av miljön vi vistas i. Hur rummet är utformat, vilka artefakter vi har tillgång till och hur stämningen i rummet är. Förutom den traditionella verbala undervisningssituationen finns det enligt Rogoff (a.a.) den icke-verbala kommunikationen som baseras på kroppshållning, mimik och gester. Gester, kroppshållning och olika ansiktsuttryck är en stor del av barns naturliga kommunikation. Förutsättningen för att utveckla barns kunnande är enligt Rogoff (a.a.) intersubjektivitet, dvs. ett samfällt fokus på vad man vill, vilket vi noterar att all givande kommunikation bygger på. Genom ett gemensamt mål och ett ömsesidigt dialogiskt samspel kan en utveckling av kunskapen ske (a.a.). Barn ser och hör vad andra talar om och blir genom detta samspel medvetet om värdefulla och intressanta händelser. När vi ser på kunskap i ett sociokulturellt perspektiv är det oftast resultat av ett starkt engagemang och hårt arbete, ett aktivt val. Barns samspel och interaktion bygger på en aktiv aktör. Alvestad (2010) åskådliggör i sin avhandling de sociala konstruktioner som ligger till grund för barns förehavanden, vilka bygger på de interaktioner som skapas mellan barn i olika situationer. Alvestad visar på att socialisering inte är en process där barnet ingår som en passiv varelse, utan är en aktiv part och är därmed med och styr de förehavanden som sker (a.a.). Den utveckling som sker i interaktionen med barn styrs av de sociokulturella förhållanden som råder och därmed är det ett lämpligt perspektiv att utgå ifrån i denna studie som syftar till att belysa barns skapande av bild.

## Barns fantasi och kreativitet

Vygotskijs tankar (Vygotskij, 1998) om kombinationen mellan det reproducerande återskapandet, där vi återskapar något vi tidigare sett eller hört och fantasins utveckling till ny kunskap är den grundläggande idén för att skapa förutsättningar för barn att utveckla sin kreativitet. I studien används delar av det reproducerande återskapandet för att ge barn kunskap om hur man bygger upp en bild och för att ge barn förutsättning att utveckla sin kreativitet.

Vårt beteende av skapande bygger enligt Vygotskij (1998) på två olika typer av händelser. Den reproducerande händelsen där vi upprepar ett tidigare skapat handlingsmönster och den kreativa händelsen, som blir i vårt skapande av något nytt. Att återskapa eller reproducera bygger enligt Vygotskij (a.a.) på en stark relation med vårt minne. Det kan handla om något vi upplevt tidigare eller något vi tittar på och försöker göra liknande. Detta visar även Forsberg Ahlcrona (2012) i sin studie där hon menar att det är *våra erfarenheter* som sätter gränser för fantasin, och det är alltså inte fantasin som sätter våra gränser (vilket annars är vanligt att man säger). Denna tanke är viktig i så mening att *de erfarenheter och minnen jag har är det som bygger min fantasi*. Det betyder att vi inte kan förvänta oss samma mängd fantasi hos ett barn som hos en vuxen, helt enkelt därför att de inte har tillräckligt mycket erfarenheter och minnen ännu. Vilket i sin tur visar på hur viktig pedagogens roll är för att kunna stimulera och utveckla barns fantasi (Forsberg Ahlcrona, 2012, sid 72). Fantasin är en form av återskapande av något jag sett eller gjort tidigare och som i min tanke bearbetats och blir till något annat. Det är inte något nytt som skapas utan mer en form av upprepning av något som redan skett. Det är som att gå i en upptrampad stig, och helt plötsligt ser du en genväg och går utanför stigen och börjar trampa upp en ny stig. Dessa båda mönster är det som ligger till grund för kreativitet och den skapande kraften. Att härma och att göra det som man ser att andra gör, är något som är förknippat med minnet och absolut nödvändigt för att kunna tänka vidare, men *att vi sedan kan gå ett steg längre och skapa något nytt utifrån den kunskap vi har*, är det som kallas kreativitet (Vygotskij, 1998). Likafullt menar Vygotskij (1978) att härmningen inte blir exakt utan barnet kombinerar sin härmning med egna idéer och skapar på så sätt något nytt. Det är alltså inte en reproduktion utan en *kreativ omarbetning* som sker av barnet för att passa dess specifika behov och intressen. Vygotskij (a.a.) presenterade begreppet ZOPED eller ZPD, (den proximala utvecklingszonen) där han visar på betydelsen av att ha någon med sig som kan lite mer. Vygotskij hävdade att barns utveckling mer är ett resultat av den omgivning



och det sociala samspel som barnet vistas i, än de biologiska enskilda förutsättningar som man förut trodde. Att lära av någon som kan lite mer, skapar enligt Vygotskij (a.a.) möjligheter för barnet att nå betydligt längre i sin kunskapsutveckling än om det skulle arbetat helt på egen hand. Detta beskriver Forsberg Ahlcrona (2012) som ett dialektiskt förhållande där kommunikationen mellan barn och lärare gör att barns deltagande i den egna aktiviteten i samband med lärarens handledning får barnet att överskrida sin aktuella potential. Man utgår från vad barnet kan i dag och i ett samarbete utvecklar man tillsammans kunskanden till en nivå som är betydligt högre än vad barnet kunde från början. Det barnet gör tillsammans med en vuxen kan det sedan göra själv. Denna kreativa process är en kombination av verklighet och fantasi. Barnet ser hur den vuxne gjorde, gör det sedan tillsammans med någon och kan sedan göra det på sitt eget sätt. Som en utveckling av begreppet den proximala utvecklingszonen kan vi se "scaffolding" eller "stöttat lärande" (Wood, Burner och Ross, 1976) som menar att någon mer kompetent kan hjälpa barnet genom att verbalt strukturera verksamheten. Scaffolding kan karakteriseras som ett hjälpmedel av social, kognitiv eller praktisk art (Dysthe, 2010). Med hjälp av språk och samtal sker lärande genom samverkan och i denna samverkan blir barnet gradvis mer aktivt. I det sociokulturella perspektivet ser vi språket som en länk mellan den kommunikation som sker och det tänkande som blir följden av denna kommunikation.

För att förstå hur barn utvecklar sin kreativa förmåga kan man se på de samband som Vygotskij (1998) menar finns mellan verklighet och fantasi. Dessa samband blir ett led i utvecklingen av barns bildskapande, där fantasin ibland bygger på verkligheten och verkligheten ibland på fantasin. Den första formen av relation mellan verklighet och fantasi bygger enligt Vygotskij (a.a.) på våra minnen. Barn minns saker de upplevt och varit med om och använder kunskapen om detta vid senare tillfällen. De erfarenheter de har gör att vi tillsammans kan utveckla det de vet till något nytt. Många gånger ändrar de lite på det som återskapas, det kan vara för att de inte minns riktigt exakt hur det var, eller för att de *vill* ändra lite på det som de återskapar. Det reproduktiva återskapandet omarbetas till något annat och man skapar något nytt.

Den andra formen av relation mellan fantasi och verklighet är enligt Vygotskij (1998) lite mer komplicerad. Det handlar om sambandet mellan en komplex företeelse i verkligheten och den färdiga fantasiprodukten. Den relationen är bara möjlig om man får en lånad erfarenhet.

Någon med mer erfarenhet måste berätta för barnet. Här styrs fantasin av andras erfarenheter och fantasin arbetar utifrån vad någon annan berättat. Utifrån den erfarenhet barnet har, skapas ny kunskap baserat på vad någon annan berättat. Vygotskij menar att fantasin får en viktig funktion i vårt beteende och vår utveckling då den blir ett medel för att vidga vår erfarenhet (a.a.).

Den tredje relationen mellan fantasi och verklighet är enligt Vygotskijs (a.a.) teori det emotionella sambandet. Detta sker på två sätt, där varje känsla strävar efter att gestaltas i bilder som motsvarar denna känsla. Det är känslan som ger oss förmåga att bli till intryck, tankar och bilder som står i relation till den sinnesstämning vi känner i just det ögonblicket. Bilder eller intryck kan få oss att känna på ett visst sätt, de kanske har ett gemensamt drag, detta kan ske trots att det inte verkar finnas något direkt samband mellan dessa bilder. Det är alltså fantasins kombinationsprodukt som grundar sig på en gemensam känsla som sedan lägger samman olika element så att de blir till ett samband. Det kan enligt Vygotskij (a.a.) handla om bilder man blir glad av, sorgliga bilder, skrämmande bilder osv. Detta tolkar jag som att fantasins bilder blir till ett inre uttryck för våra känslor. Barn i dag möter hela tiden bilder som vill fånga deras känslor. Det finns också ett omvänt samband, där våra känslor blir till fantasins bilder. Det är inte ovanligt att man i svåra situationer låtit barn rita eller måla sådant som kan vara svårt att tala om. På samma sätt vill barn ofta måla saker de varit med om, för att på så sätt uppleva känslan igen. Böcker, sagor, film, teater, konst och musik är bara några av alla konstnärliga fantasibilder som påverkar oss, medvetet och omedvetet.

Vygotskij (1998) beskriver barns förkärlek för överdrifter, där de behov som finns förstärker eller förminska det barn tycker om eller inte tycker om. Det barn inte behöver eller inte vill ha sorterar de många gånger bort när de berättar eller målar. Vygotskijs (a.a.) teori visar att vi i fantasin utvecklar grunden för det abstrakta tänkandet och kopplar denna begreppsbyggnad till dissociation. Vygotskij menade att associationer och dissociationer är viktiga beståndsdelar i det material som barn använder i sitt tänkande. Den kunskap de inte behöver dissekerar de bort. Denna process av sönderdelning och behov av att förstora och förminska enskilda intryck tolkar jag som betydelsefull för fantasins utveckling. Detta kan förstås genom att våra behov och önskningar är den stimuli och den drivkraft som gör att fantasiprocessen sätts i rörelse. Att barn ser, hör och medvetandegörs om sitt lärande ligger till grund för Vygotskijs alla tidigaste tankar om den proximala utvecklingszonen.

”Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer det vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetselement det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar.” (Vygotskij 1998, s. 20)

Vygotskijs teori om fantasins koppling till verkligheten samordnas via det berättande ordet och den interaktion som hela tiden sker. Utifrån detta blir den proximala utvecklingszonen och den interaktion och kommunikation som där sker av yttersta vikt för denna studie. Ordet och kommunikation var enligt Vygotskij (1998) den främsta kunskapspridaren.

## Tidigare forskning kring samspel mellan pedagoger och barn

Föreliggande studie avser att belysa på vilket sätt pedagoger och barn tillsammans kan utveckla barns sätt att skapa bilder. Tidigare forskning jag studerat inom detta fält är baserat på estetik i form av musik, poesi och dans, men har som jag tolkar det även relevans för studier av barns bildskapande. Synen på musik och bild som ämne är oftast likartad, och denna forskning (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008) visade på ett nytt sätt att se på pedagogens betydelse inom estetiska ämnen.

### Utvecklingspedagogiken

I ett sociokulturellt perspektiv ser man den utveckling som sker *tillsammans*. En tanke i denna studie är att se på den pedagogiska ansatsen i hur barn i interaktion med en bildpedagog utvecklar ett kunnande i bild. Den utvecklingspedagogik som presterats av Pramling (1994) bygger på möjligheten för barn att lära av och med varandra. Genom ett medvetet handlande stimulerar pedagogen barnet till att utveckla sina färdigheter, kunskaper och förmågor. Utvecklingspedagogik utgår från barns lärande i förskolan (Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson, 2003). Författarna menar att i den pedagogiska verksamheten skapar läraren situationer där barn bjuds in att tänka, reflektera och uttrycka sig på olika sätt. Den mångfald som finns i barns idéer och föreställningar tar pedagogen vara på. I vetenskapen om hur barn tänker utvecklar pedagogen en ny lärsituation (a.a.). Genom att ta tillvara på de idéer och förslag som barn har skapar vi förhållanden där de får möjlighet att tänka och verbalt uttrycka sina tankar. I den reflektion och det verbala uttryck som följer skapas olika lärsituationer. Lärarens agerande och de förutsättningar som skapas av pedagogen menar Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (a.a.) spelar en stor roll för att barn utvecklar ett kunnande inom specifika områden.

Utvecklingspedagogiken vilar på fem olika perspektiv, erfارande, metasamtal, riktadhet, lärandets objekt, samt urskiljning och variation (a.a.).

- *Erfarande* handlar om den kunskap som barnet *tar med sig* från sin erfarenhet (det man gör och det man är med om). Genom att praktiskt göra något skapas en erfarenhet.
- *Metasamtal* är när kommunikationen beträffande det som oftast tas för givet betraktas utifrån ett barns perspektiv, genom att problematisera det osynliga och fokusera på tänkande och lärande. I mötet med barn förs hela tiden en dialog där fokus är på det som barnet gör.
- *Riktadhet* står för pedagogens förmåga att hjälpa barn kunna rikta sin uppmärksamhet mot det som man vill utveckla en kompetens för hos barnet. Vad man gör, hur man gör och varför man gör på ett visst sätt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).
- *Lärandets objekt* (den förmåga som barn skall utveckla) och lärandets akt (hur barn gör för att lära sig) är tillsammans praktiken, den färdighet, förmåga och förståelse som vi önskar utveckla hos barnet.
- *Urskiljning och variation* är enligt författarna (a.a.) en nödvändighet för att barn skall kunna förstå det specifika. När vi visar på variation är det lättare för barnet att se det som på något sätt är utmärkande.

### **Tre perspektiv på estetik och lärande**

I de bildtraditioner denna studie tidigare presenterat i form av Fröbel traditionen (Johansson, 1995) och den emancipatoriska traditionen (Rothe, 1937, Thomaeus, 1965) är synen på bildpedagogens roll ännu outvecklad. Pramling Samuelsson, med flera (2008) visar i boken *Konsten att lära barn estetik* ett nytt perspektiv på barns lärande av estetik. I deras fall är studien baserad på undervisning i musik, poesi och dans, detta perspektiv kan, som jag ser det, överföras på bildskapande. Synen på musik och bild som ämne är oftast likartad, ”antingen så kan du, eller så kan du inte”. I boken (a.a.) visas att estetik är något man kan lära sig. Precis som man kan lära sig att skriva, bör man kunna lära sig att skapa bilder. Genom att utgå från ett sociokulturellt perspektiv prövas teorin att utveckla ett estetiskt kunnande hos barn genom att måla tillsammans med dem.

Tabell 1. *Tre perspektiv på estetik och lärande*

Estetik som medel för att utveckla andra förmågor (sociala, personliga, etc.)	Utveckla inom- estetiskt kunnande – läraren har en viktig roll	Individens personliga uttryck – läraren har ingen pedagogisk roll
---	--	---

(Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008, s. 142)

Den första allmänna traditionen (a.a.) av estetik inom förskola och skola är perspektivet till vänster i Tabell 1. Estetik används som ett komplement för att utveckla andra ämnen och främja t.ex. grupparbeten och öka den sociala kompetensen. En vanlig föreställning är att barn utvecklar sig på ett personligt plan genom att arbeta med estetisk verksamhet och därmed utvecklar sina sociala förmågor. Det handlar om att utveckla kunskaper inom andra ämnen än estetik, och bildskapandet blir då ett medel att ta sig dit (Rothe, 1937). Det inbegriper t.ex. att arbeta tillsammans med bild och på så sätt stärka samarbetsförmågan, eller att göra illustrationer till en text som man skrivit. Det är då inte det estetiska ämnet i sig som utvecklas utan det blir ett hjälpmedel för att förbättra ett annat mål som man har. Bilden blir då ett redskap för att utveckla det logiska tänkandet. Det kan t.ex. vara lättare att förstå matematik om man ritar upp själva uppgiften i stället för att se den enbart i siffror (Arnheim, 1991). Genom att använda estetik tillsammans med andra mer teoretiska ämnen upplevs dessa som ”roligare”. Det är sällan någon form av lärandeobjekt kopplat till själva estetiken utan målet är oftast att man skall öka kunskapen om det mer teoretiska ämnet med hjälp av estetik. Det estetiska ämnet blir ett komplement och har i detta läge inget egenvärde utan är helt beroende av ett annat huvudämne. Att måla en bild för att illustrera något man läst om, sett eller upplevt är ganska vanligt inom både förskola och skola (Wetterholm, 2001). Fokus brukar då vara på den teoretiska delen, det är sällan eller aldrig en fråga om att utveckla det estetiska kunnandet eller användandet av olika estetiska tekniker eller material.

En annan föreställning är (a.a.) perspektivet som beskrivs längst till höger i Tabell 1. I detta fall är det individens personliga uttryck som är det primära och pedagogen bör inte på något sätt lägga sig i den estetiska processen. Detta perspektiv har en vision om att barnet skall lämnas ifred, utan någon som helst inblandning från en vuxen. Barn skall få utvecklas i sin egen takt och själv upptäcka och utforska sitt skapande (Read, 1956, Thomaeus, 1974). Dock menar Pramling Samuelsson, m.fl. (2008) att man på detta sätt negligerar all den kunskap och det kunnande som stora konstnärer har och visar på en respektlöshet mot allt det hårda arbete som ligger bakom deras kompetens. Denna tradition bygger på föreställningen att vi föds med

en helt egen konstnärlig ådra som utvecklas helt av egen kraft, där inga störande moment (i form av pedagoger) bör infinna sig. Barnet skall själv hitta sitt eget konstnärliga uttryck.

Ett nytt sätt att se på estetiken visas här av Pramling Samuelsson, m.fl. (2008). Detta beskrivs i den mittersta sektionen i Tabell 1, där pedagogen har en viktig roll i utvecklandet av ett bildskapande lärandeobjekt. Det handlar om att det estetiska i sig är ett mål i barns utveckling, inte ett medel för att utveckla andra ämnen (a.a.). Genom att visa hur man *kan göra* ger vi barn ett verktyg som de sedan kan använda utifrån sina egna preferenser. Detta perspektiv förminska inte på något sätt det personliga uttrycket inom estetiken, tvärtom så ger den ökade kunskapen barn fler uttrycksmöjligheter. Författarna visar att pedagogen har en avgörande effekt för att utveckla barnets kunnande (lärandets objekt) i de estetiska ämnena (a.a.). Deras studie vilar på kunskaper om musik, poesi och dans. I denna studie undersöker jag om angreppssättet kan överföras på bildämnet. Det är en saknad i den bildteoretiska forskningen beträffande den pedagogiska kontexten (Wetterholm, 2001) och genom ett förtydligande av bildpedagogens roll beträffande barns lärande i bild, skulle denna studie kunna bli en del i den pedagogiska debatten.

”Skillnaden mellan att höra och lyssna å ena sidan och att höra och lyssna på något som något specifikt å den andra sidan” beskrivs av Pramling Samuelsson, m.fl. (sid, 144, 2008) som ett sätt att utveckla lyssnandet. Detta tolkar jag som att man genom att lära sig lyssna och utveckla sitt lyssnande på ett mer specifikt sätt, lär sig urskilja ljud med en ökad förståelse. Detta ger en rikare tillgång till fler aspekter när vi t.ex. lyssnar på musik. Det handlar om samma sak när det gäller *att se*. Vi tror att vi alla ser på samma sätt, men beroende på vad vi har för erfarenheter, har vi olika sätt att uppfatta vår omgivning. När vi gör barn medvetna om hur ljuset faller, nyanser i färger, gestalter och former i vår omgivning, så ger vi dem en möjlighet att utveckla det bildspråk som vi alla har men kanske inte är riktigt medvetna om eller vet hur vi skall hantera. Att kommunicera med barn och prata om vad man gjort skapar enligt Pramling Samuelsson, m.fl. (a.a.) en medvetenhet om det egna lärandet. Det handlar inte om en biologisk process som mognar fram hos barn, där man vid en viss ålder utvecklar ett mer talande estetiskt språk, utan om en sociokulturell utveckling som sker i dialogen mellan barn och mellan barn och vuxna, en erfarenhet alla borde få möjlighet att utveckla. Den omgivning vi är i och de möjligheter vi erbjuds skapar enligt författarna (a.a.) de

förutsättningar vi har. Även om deras studie (a.a.) är gjord på musik, dans och poesi, och min studie handlar om bild ser jag dessa estetiska former som likartade.

## **Barns samlärande**

Hur barns samspel sker när de målar tillsammans var något jag fick möjlighet att betrakta i denna studie. Genom att studera barns samspel ville jag se hur de förde kunskapen de tagit till sig vidare. Här presenteras tankar bakom barns interaktion, hur de lär av och med varandra. Williams (2006) har i sina studier sett på barns samlärande i ett sociokulturellt perspektiv. Om vi utgår från att kunskap inte är en biologisk process som infaller vid en viss ”mognad” kan vi se på samspelet mellan barn som ett led i den sociokulturella utvecklingen, vilket bidrar till att barn lär sig tillsammans.

Barns samlärande kopplar Williams (2006) till Vygotskijs teori och menar att den interaktion som sker, är något som såväl det lärande barnet som det barnet som delar med sig av sin erfarenhet, har glädje av. De olika erfarenheter och kompetenser som finns i en barngrupp kan berika lärandet på många plan. I sin avhandling har Williams visat på hur fler perspektiv framträder i samarbetet med andra barn. Genom att fokusera på det sociala samspelet och inte på den enskilda individen ser man effekterna av barns samarbete (a.a.). Den mångfald som finns hos varje barn blir på ett konstruktivt sätt synlig när barn får tillfälle att lära av och med varandra. Den kognitiva process som sker i detta lärande är viktig, både för den som tar emot och för den som ger av sin kunskap. Den som ger av sin kunskap får förklara med egna ord och behöver därför reflektera över det egna lärandet. Den som tar emot är i det fallet det handlar om barn och barns samlärande på en jämställd nivå och har enligt Williams (a.a.) lätt för att ställa frågor och be om förklaringar. Såväl självförtroende som motivation stärks enligt Williams av detta. Den som tar emot är trygg med sin kompis och den som ger av sin kunskap stärks i sin erfarenhet. Att se varandra som en tillgång och att våga ta del av varandras kunskaper är svårare ju äldre barnen blir. I förskolans värld är det ett naturligt arbetssätt, medan man i skolan arbetar på ett mer individriktat sätt. Barns samarbete har mer varit inriktat på den sociala utvecklingen än på det faktum att barn lär av och med varandra (a.a.). Barn räknar enligt Williams med att få hjälp av sina kamrater och ser dem som en källa till kunskap. Genom samverkan skapas förståelse och mening och i förståelsen utvecklas nya kunskaper. Ett barn som förstår har en möjlighet att med egna ord förklara för en kamrat det

som denna har missat. Även Gärdenfors (2010) beskriver vikten av förståelse för att kunna dela med sig av sin kunskap.

”En elev som har förstått är också mycket bättre på att förklara ett kunskapsområde för andra” (Gärdenfors 2010, s. 39).

Studier gjorda av Gärdenfors (1996, 2006, 2010) visar på hur viktig förståelsen är för bidragande av kunskap. Hans teori bygger på att vi förstår och ser ett mönster och genom att vi ser mönstret kan vi använda vår kunskap och därmed lösa nya problem som uppstår. Med en djupare förståelse ökar möjligheten att generalisera kunskapen man har.

Det finns enligt Williams (2006) svårigheter med att barns samspel och härmande ibland uppfattas som fusk. Att ”härma” eller att fråga en kamrat betraktades som oseriöst. Detta kan förstås av att man ser kunskapen som personlig och något man behåller för sig själv, i stället för att se den potential som finns i en gemensamt utnyttjad kunskap som växer när man delar den. Detta tar även Strandberg (2006) upp och menar att ta till sig kunskap från någon annan och göra den till sin, måste få vara en utveckling av det egna kunnandet. Detta betyder att vi tar till oss av det andra kan, och gör om den kunskap vi får till vår egen. Enligt Vygotskij (1998) som definierade begreppet *proximala utvecklingszonen* är detta skillnaden på vad man kan prestera utifrån sin egen förmåga och dit man kan nå tillsammans och med hjälp av någon annan. Som tidigare beskrivits finns en utveckling av begreppet den proximala utvecklingszonen, där vi kan se ”scaffolding” eller ”stöttat lärande” (Wood m.fl.1976) som menar att någon mer kompetent kamrat kan hjälpa barnet. Scaffolding kan karakteriseras som ett hjälpmedel av social, kognitiv eller praktisk art (Dysthe, 2010). Även Damon och Phelps (1989) beskriver samarbete mellan ett barn som kan lite mer och ett barn som vill lära, de likställer denna interaktion med en traditionell lärare/ elev modell. Skillnaden är enligt Damon och Phelps (a.a.) att nybörjaren sannolikt har lättare att ställa frågor och uttrycka sina åsikter till en mer jämnårig kamrat. Att lära tillsammans med andra, såväl med barn som med vuxna, kan ses som en utveckling av en gemensam kunskap vilken växer och genom detta samlärande blir till en egen kunskap. Detta kan förstås utifrån Vygotskijs teori (1998) om den proximala utvecklingszonen, d.v.s. skillnaden i vad barnet kan göra på egen hand, och det barnet kan göra tillsammans och med hjälp av någon annan.



## **Pedagogens ansvar för den bildpedagogiska undervisningen**

Lärlädda aktiviteter i förskolan har enligt Änggård (2010) en viktig funktion. När barn blir lämnade åt sig själva att upptäcka bildskapande aktiviteter bidrar det inte alls till varken kreativitet eller frimodighet, utan det leder i stället till att barnen blir berövade de verktyg de behöver för sitt bildskapande (a.a.). Änggård (2005) belyser i sin avhandling *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer* vikten av att visa tekniker och arbetssätt som barn utan pedagogens hjälp, inte skulle upptäcka. Genom att presentera material och metoder ger vi barn många fler uttrycksätt. Änggård menar att när vi inte vill visa barn hur man kan måla eller rita för att vi är rädda att ”påverka” dem, ger vi dem inte de redskap och verktyg de rätteligen behöver för att kunna utveckla ett kreativt skapande. Utan pedagogiskt stöd blir barns bilder mer mediedominerat och likriktat jämfört mot i en kommunikativ process (Änggård 2005 sid. 206).

Pedagogens ansvar gentemot barnet diskuteras även ur Wetterholms (2001) perspektiv, där fokus ligger på det uppdrag pedagogen har inom förskoleklass och skola. Wetterholm (2001) tar i sin avhandling upp en brist i den bildteoretiska forskningen, att det endast är bilden som företeelse och objekt som studeras, pedagogens samverkan med eleven och samspelet mellan undervisning och bildförmåga uppmärksammas inte alls. Wetterholms (a.a.) studie tar däremot upp lärarens ansvar gentemot eleven och fokuserar på begreppet undervisning. På så sätt kan vi belysa det bildpedagogiska uppdraget och vända blicken från eleven och i stället se det ansvar som vilar på pedagog. Utifrån Wetterholms perspektiv behövs forskning om *hur* förbindelsen mellan pedagog och barn utvecklas. Wetterholm visar i sin studie på hur viktigt det är att börja med adekvat bildundervisning redan i tidiga år. Genom en utveckling av pedagogik, metodik och didaktik menar Wetterholm (a.a.) att bildämnet kan förbättra barns möjligheter att skapa bilder. När vi arbetar med ett kognitivt koncept, där förståelsen för det vi kan se och iakta är det som ligger till grund för vår förmåga, skapas en färdighet som vi kan utveckla. Den mentala processen där barn tänker, löser problem och reflekterar har i interaktionen med en bildpedagog enorma utvecklingsmöjligheter.

Vidare ser vi på Marners (2005) teori om den sociokulturella samverkan som han menar bör finnas mellan pedagog och barn. Marner (a.a.) betonar den dialog som en aktiv bildlärare bör ha med sina elever och ger tanke åt ett nytt förhållningssätt där kommunikationen står i centrum (Marner, 2005 s. 7). Barn ser hur andra gör och härmar efter sin egen förmåga. Om

handledning vid detta härmande inte sker, sker heller inte någon vidare utveckling, eftersom imitationen är nära sammankopplad med förståelsen (Marner, 2005). Barn som härmar utan att förstå vad de gör, utvecklas inte på samma sätt som om man har en förståelse för vad som sker. Genom handledning skapas en förståelse och därmed en utveckling. Detta betyder att det sociala samspelet där vi tillsammans skapar kreativitet är ytterst betydelsefullt (a.a.).

Dessa tankar följs även upp av Häikiö (2007) som i sin avhandling beskrivit bildpedagogisk praktik i såväl förskolan som i grundskolans allra tidigaste år där hon visar på att pedagogens roll är betydelsefull. Dialog och kommunikation är enligt Häikiö (a.a.) de metoder som bidrar till mest utveckling hos barn. Hon använder sig av en trestegs modell där barn *ser – upplever och – skapar*. Detta sker hela tiden i en kommunikativ process med barnen. Detta blir enligt Häikiö en form av estetisk läroprocess där barn använder synen för att utveckla sitt kreativa skapande. Hennes metod med *imitation, reproduktion och nyskapande*, visar hur man kan utveckla barns bildspråk med hjälp av memorering och avbildande. Denna metod ser jag som en utveckling av Vygotskijs teori om sambanden mellan fantasi och kreativitet (Vygotskij, 1998). Delar av förevarande teori används i min studie. Barnen i studien *ser* vad som görs, de *upplever* detta och *skapar* sedan själva. Häikiös avhandling (2007) knyter an till Reggio Emilias pedagogiska filosofi där ett forskande arbetssätt i dialog med barn och med barnets egna val är det som står i fokus. Häikiös (a.a.) intension är att bli en medkonstruerande pedagog, där barns kunskapande process är det som styr verksamheten. I kommunikationen utvecklas ett reflekterande, där pedagogen i dialog med barn för barnen fram till en ökad kunskap. Genom en fördjupad kunskap utvecklas inte bara kännedom om materialen utan även en djupare förståelse av det egna lärandet hos barn (a.a.).

Denna tidigare forskning visar på ett mönster, där fokus riktas mot pedagogen och den interaktion som finns i samverkan med barn. Forskningen är inte inriktad på barn som individ, utan har sitt utgångsläge i det *samspel* som blir mellan bildpedagog och barn. Detta ger oss ett nytt sätt att förstå bildundervisningen där pedagogen har en viktig uppgift och där samspelet med barn är det som skapar kreativitet. Interaktion och kommunikation är det som står i centrum och ett samband mellan vad vi tänker, säger och vad vi gör, utgör grunden för ett fortsatt lärande.

## Metod och genomförande

Studien har en kvalitativ ansats och har inspirerats av interventionsstudiens upplägg. I en intervention tillför man avsiktligt någon form av påverkan till en grupp för att se om denna leder till någon form av förändring (Anderberg, 2016). Här har interventionen varit vid de 26 målarstunder med riktad undervisning och handledning jag haft tillsammans med barnen. Dokumentation i form av ljudupptagning som transkriberats samt fältanteckningar gjorda på plats har använts för att dokumentera dessa målarstunder. Dessutom har barnens förskollärare intervjuats och en transkribering av denna intervju har gjorts. En skildring görs av studiens urval, dess genomförande och insamling av empiri. Etiska ställningstaganden och studiens tillförlitlighet diskuteras avslutande.

### Kvalitativ ansats

Syftet med studien är att studera hur barn i interaktion med en bildpedagog kan ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker samt hur barn kan använda sin nya kunskap om material och tekniker för att utveckla sin egen kreativitet. Detta kräver en djupare form av förståelse för barn och det sätt de arbetar på vilket gör att en kvalitativ undersökning är att föredra (Alvesson och Sköldberg, 2011). Det är själva processen i bildskapandet jag är ute efter, den interaktion som sker mellan bildpedagog och barn i själva lärandeobjektet. För att få tillgång till den empiri som ansågs relevant för studien valdes att göra regelbundna målarstunder med riktad undervisning och handledning. Genom återkommande besök var det inte en engångsföreteelse att en bildpedagog kom och målade med dem, utan ett återkommande inslag i barnens vardag. I en fördjupad förståelse av verksamheten finns en vision om att ta tillvara på den kompetens som finns hos barnen, men även att kunna utveckla den. Empiri kan enligt Alvesson och Sköldberg (a.a.) inte tveklöst verifiera eller falsifiera en teori, men den kan utveckla en argumentation för eller emot den förespråkade teorin. När vi ser på hela barnet och förhållandet mellan vad vi gör tillsammans och vad barnet sedan gör själv får vi en helhetsinriktad studie (Lökken & Söbstad, 2010). Genom att observera under en längre tid, vid flera återkommande tillfällen, (sex eller sju tillfällen per grupp) kan studien ge bättre tyngd för de argument som visar sig. Att enbart samla in målningar gjorda av barn var inte något alternativ, det intressanta var processen när de målade och den interaktion vi hade. Jag valde en abduktiv ansats (Alvesson och Sköldberg, 2011) eftersom mina målartillfällen bygger på Vygotskijs (1998) teori om den proximala utvecklingszonen. Genom att analysera det empiriska datamaterialet utifrån ett teoretiskt

tillvägagångssätt kunde jag synliggöra *vad* det var som barnen behövde lära sig för att kunna skapa bilder. Att utgå från det som barnet redan kan, och sedan arbeta tillsammans, se utvecklingen och reflektera över vad barnet därefter kan göra själv. För att barnen skulle förstå de möjligheter som finns och utveckla sin förmåga att skapa bilder visade jag *hur* man bygger upp en bild. Jag förklarade *varför* det är lättare att måla om man tar det steg för steg och låter färgerna torka innan man målar vidare på bilden. Skillnaden mellan deduktiv och abduktiv ansats är att deduktion ofta bygger på logiska slutsatser som inte alltid kommer från empiri. Abduktion däremot stödjer sin teori på den empiri som man får fram och nöjer sig inte med ett fastslående av den förklaring som studien uppvisar, utan inbegriper även en form av *förståelse* för det som sker (Alvesson och Sköldberg, 2008, sid. 55). Studiens mål är att fördjupa förståelsen om interaktionsprocessen mellan bildpedagog och barn som bidrar till barnets lärande.

### **Metodologiska analysverktyg**

Skolnära forskningsmetoder riktar sitt intresse mot interaktionen mellan erfarenhetsbaserad och vetenskaplig kunskap i sammanhang där en utveckling är önskad (Anderberg, 2016). Denna studie har inspirerats av interventionsstudiens upplägg, där interventionen skett vid de tillfällen med riktad undervisning då jag målat tillsammans med barnen i det målrum som barnen i förskoleklassen alltid använde. Intentionen var att skapa en naturlig närhet till barnen och ett avspänt förhållningssätt. Att måla i barngruppen var ett återkommande inslag i förskoleklassen och genom att tillbringa mycket tid tillsammans med barnen gav det mig en naturlig plats i gruppen. Närhet i relation till distans är enligt Anderberg (2016) viktiga förutsättningar för att kritiskt kunna granska och göra relevanta analyser. Intentionen var att upptäcka och tolka det som händer i vardagen när barn arbetar med bild tillsammans med vuxna och med andra barn. I de möten som sker mellan pedagog och barn samt mellan barn och barn finns en möjlighet till ökad förståelse av på vilket sätt barn skapar bilder. De teoretiska perspektiv jag studerat i form av sociokulturellt perspektiv och den proximala utvecklingszonen (Vygotkskij, 1978) har varit den teori jag utgått ifrån. I teorin om den proximala utvecklingszonen spelar den kollektiva aktiviteten en stor roll tillsammans med den imitation som sker. Barnen deltar först i en aktivitet som vi gör tillsammans. I den samverkan och den interaktion som sker skapas förutsättningar för barnen att utveckla sitt kunnande i bild. Imitation uppfattas ofta som fusk (Williams, 2006) men Vygotkskij (1978) menade att imitation är en aktiv process där den som imiterar skapar sin egen kunskap. Barn väljer vad de

vill imitera, imitationen omarbetas av barnet och blir då till en meningsskapande aktivitet. Genom att se på kommunikationen, de imitationer och de omarbetningar som gjorts finns förutsättningar för att se om det sker en progression i barns bildskapande.

En viktig del av studien har varit den tid under perioden januari till maj 2014 som jag tillbringat med barnen. 26 olika målargrupper med sammanlagt 49 barn. Jag träffade alltid barnen i mindre grupper. På skolan fanns två förskoleklasser, klass A och klass B. Varje klass var delad i två grupper, grupp 1 och grupp 2, det var mellan 10 och 13 barn i var grupp, beroende på om någon var frånvarande. Varje grupp med barn träffade jag sju ggr i klass A och sex ggr i klass B. Att se barn i sin naturliga skolmiljö med de kamrater och de artefakter som är en naturlig del av dess vardag bidrar till en ökad förståelse för de handlingar som sker (Williams, 2006). Detta medverkar till en form av växelverkan mellan förståelse och förklaring. Den förståelse som finns påverkar tolkningen av det som sker, vilken i sin tur bidrar till en ny insikt (Rönnerman, 2012). I en vetenskaplig tolkning finns en medveten och reflekterande strävan efter att nå djupare ner i tolkningsprocessen. Genom att planera, agera, observera och reflektera får vi fram en tolkning och en analys som i sin process utvecklas mot såväl kvalitet som förbättring (a.a.). I denna studie genereras kunskap om hur barn arbetar med bild, tillsammans med en bildpedagog och tillsammans med andra barn.

Att stå med en fot i varje kunskapsfält kan ses som både en brist och en förtjänst. Under senare år har skolnära forskningsmetoder uppmärksammats alltmer och skolforskningsinstitutet (2015) har framfört att det i första hand är lärares frågor och behov som skall vara utgångspunkt för denna forskning. Verksamheten i skolan skall enligt skollagen (2010:800) vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Det betyder att vetenskaplig kunskap skall möta lärares erfarenheter och på så sätt stärka måluppfyllelsen i skolan. Eftersom jag är vuxen ser barnen mig som pedagog och även om barnen inte i första hand uppfattade mig som forskare var det ändå det som var min huvuduppgift. Fördelen med mitt deltagande i gruppen är att jag är närvarande hela tiden och ser vad som sker i ögonblicket (Rönnerman, 2012). Fältanteckningar har förts såväl under tiden för målandet och i reflektioner efter. Nackdelen kan vara att jag ändå inte noterar allt eftersom jag är upptagen med att visa barnen något och därför har min uppmärksamhet på annat håll. Det är möjligt att detta påverkar resultatet och att jag missar något barnen säger eller gör som är relevant. För att minimera detta har ljudupptagningar använts som sedan transkriberats och lyssnats på om

och om igen. Intentionen är att förstå hur jag i en interaktion med barn kan ge dem möjlighet att utveckla sina färdigheter genom att pröva olika tekniker och material. Studien fokuserar på barnen och vårt samspel, det är dessa målartillfällen med en riktad undervisning som är lärandeobjektet. Genom att välja att se på studien utifrån ett sociokulturellt perspektiv är interaktionen som sker i samspelet mellan pedagog och barn och mellan barn och barn av yttersta vikt. Med hjälp av ljudupptagningar och anteckningar har jag kunnat gå tillbaka för att lyssna på och läsa om kommunikationen som varit vid dessa tillfällen.

## **Metod och genomförande**

Innan själva studien gjordes en pilotstudie för att pröva praktiska svårigheter som kan uppstå när man målar med barn. Denna pilotstudie genomfördes under hösten 2013 på en mindre förskola i en medelstor stad. Den gav mig erfarenhet som genererade en del ändringar mot vad jag tänkt från början. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud (2012) belyser svårigheten med att få en validitet i spektret mellan teori och praktik i en studie. Exempelvis var syftet att pröva vilken storlek på barngrupp som var hanterbar för undersökningen. I samråd med förskolan bad vi om fyra barn som ville ingå i studien. Föräldrar och barn godkände sin medverkan i studien genom underskrift. Fyra målartillfällen genomfördes och alla spelades in med hjälp av en MP3 spelare. Efter pilotstudien med de fyra deltagande barnen skapades en medvetenhet om att gruppstorleken bör vara större samt att barnen bör vara något äldre. De deltagande barnen i pilotstudien var 4 – 5 år gamla och de var alltför medvetna om att de var en utvald skara, detta gjorde att det inte blev något naturligt förhållningssätt vid målarstunderna. I den lilla gruppen blev medvetandet om att man deltog i en studie så pass stort att det var svårt att få ett avspänt förhållande mot varandra. Behovet av ett avskilt rum där möjlighet att måla utan att behöva vara försiktig kändes viktig. Rummet vi var i vid pilotstudien användes både före och efter av andra barn och det blev ett intrång när de andra barnen fick lov att flytta på sig. Flera av barnen på förskolan var också nyfikna och öppnade ofta dörren för att se vad de barn som ingick i studien gjorde. Detta blev ett störande moment.

Svårigheter av det här slaget skapade en medvetenhet hos barnen med en tillfällig motivation som inte kändes äkta. För att få en naturlig förtrogenhet med barnen krävdes mer än korta målarstunder, det behövdes kontinuitet i form av återkommande bildskapande. En större grupp var nödvändigt för att få ett trovärdigt resultat av studien liksom att välja barn som var

något år äldre. Vidare noterades att inte direkt använda inspelningsmaterial, utan först etablera en kontakt med barnen.

### **Teoretisk bakgrund till val av aktiviteter**

För att förstå vad barnen behövde utveckla sin kunskap om fick jag gå tillbaka och se på pilotstudien. De erfarenheter jag gjort i samband med den, samt mina år som bildlärare utgjorde den grund som jag byggde mina aktiviteter på. Jag har noterat att barn ofta blir mindre nöjd med sina bilder desto äldre de blir. Kraven höjs på att de vill att det skall se ut på ett visst sätt men de vet inte hur de skall göra för att det skall bli så som de vill. Upplevelsen av att det inte blir ”som de vill”, gör många gånger att barn ritar och målar allt mindre, detta beskrivs såväl av Wetterholm (2001) som av Änggård (2005). Jag valde därför aktiviteter som skulle ge grundläggande kunskaper i hur man bygger upp en bild och hur man blandar färger samt hur vattnets mängd påverkar färgintensiteten. Genom att rikta undervisningen mot tekniker och material var min förhoppning att den individuella utvecklingen skulle stärkas. I den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1978) kunde kanske en utveckling ske när barnen målade tillsammans med mig. Denna riktade bildundervisning var något helt nytt för barnen.

Tabell 2. *Mål och progression i bildskapandet*

Obs.	Aktivitet/Vad?	Material/Hur?	Mål/Varför?
1	Siluebbild	Vattenfärg, kalkerpapper, svart tuschpenna och svart färg	Lära sig blanda färger, nya material, olika mycket vatten och se att man <i>kan</i> måla
2	Snögubbe	Oljepastell och vattenfärg	Lära att vattenfärg inte fäster på oljepastell, rita vitt och måla över med vattenfärg
3	Vinterbild	Vattenfärg, vit täckfärg, oljepastell, vit penna och glitter	Bygga upp en landskapsbild, Bakgrund, mellanläge och framkant, måla vinter, vit täckfärg och jämföra färger
4	Landskap	Vattenfärg och glitter	Bygga upp en landskapsbild, måla sommar, repetition av bakgrund, mellanläge och framkant
5	Blommor	Oljepastell och vattenfärg	Lära att vattenfärg inte fäster på oljepastell, olika former mer individuellt motiv
6	Tulpaner	Schabloner, oljepastell och vattenfärg	Måla med hjälp av schabloner, se formen på tulpaner, i knopp och utslagna och se på dess blad
7	Love lär Kim måla med schabloner	Schabloner, oljepastell och vattenfärg	Se hur barn kommunicerar om bild tillsammans

Det första steget är att måla bakgrunden först. De färger som används i förskolan och i de tidiga skolåren är färger som täcker över varandra när de har torkat. Därför är kunskapen om hur man målar en bakgrund och hur man kan blanda färger ett första viktigt steg i bildskapandet. Genom att visa barnen hur mycket lättare det är att måla på bilden om den får torka mellan de olika färglagren ger vi dem möjligheter att skapa bilder på ett enklare sätt. Det är mycket lättare att måla på en torr bakgrund än på en som fortfarande är våt.

Tryggheten i att få använda kalkerpapper och en förlaga att rita efter är ett medvetet val som gör att alla barn kan rita det de vill. Ingen behöver känna att de inte kan. Med hjälp av dessa verktyg kan varje barn skapa en egen bild som de kan känna sig nöjd med. Denna glädje över den av barnet skapade bilden är i ett sociokulturellt sammanhang viktigt. Det skapar en förtroenhet mellan oss och gör att barnen litat på vad jag säger, samtidigt som de upptäcker att de har förmågan att göra en bild som de är nöjda med. Genom att visa på skillnaden i de olika materialen och hur de kan användas tillsammans finns förutsättning för barnen att upptäcka materialen på ett nytt sätt. Att först måla med en oljepastellkrita och sedan måla över den med vattenfärg ger barnen en möjlighet de inte provat förut. Eftersom den första uppgiften med dessa material är av enklare slag (snögubbarna) kan vi utveckla tekniken längre fram i studien (blommorna) och förhoppningsvis se en progression i bildskapandet.

Den mest avancerade bilden vi gör, är när vi tillsammans skapar en vinterbild. Genom att rikta barnens uppmärksamhet mot det som de vill avbilda blir de medvetna om vad det är de ser. Erfarenheten de har i att göra bakgrunden först bör hjälpa dem att måla bilden ett steg i taget. Kommunikation och reflektion tillsammans med barnen skapar förhoppningsvis möjligheter de inte förut har haft och en progression kan vara möjlig. Genom att titta med barnen på det som de vill måla skapar vi en medvetenhet om det som man oftast tar för självklart. Vilka färger de ser? Var det är ljus och var det är mörkt? Jag pekar och förklarar gärna med hjälp av rörelse, t.ex. hur ett träd sträcker sig mot himlen, eller hur snöflingorna faller ner från skyn och lägger sig på granens grenar. Detta gör jag för att det skall vara lättare för barnen att förstå *vad* det är vi gör, *hur* vi gör och *varför* vi gör på ett visst sätt. Genom denna riktade undervisning undersöks vilka färdigheter barn kan utveckla i sitt bildskapande.



## Huvudstudien

Huvudstudien gjordes under våren 2014. Studiens syfte var att studera hur barn i interaktion med en bildpedagog kan ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker samt hur barn kan använda sin nya kunskap om material och tekniker för att utveckla sin egen kreativitet.

## Urval

Utifrån de erfarenheter jag gjort i pilotstudien började jag se efter en större grupp att arbeta med. Eftersom studien skulle fokusera på bildundervisning söktes en förskoleklass eller förskola som inte målat särskilt mycket förut. Ett sökande på nätet visade vilka förskolor som hade profilinriktning i sin verksamhet. De som hade Reggio Emilia inspirerad verksamhet liksom Waldorf valdes bort eftersom de redan har en stor del skapande i sin aktivitet. En vilja fanns att göra studien med barn som inte målade mer än "vanligt". Ur och Skur verksamhet valdes också bort eftersom en önskan var att arbeta med barn i ett slutet målrum. För att undvika igenkänningsfaktor av barnen i studien valdes en skola som ligger långt från mitt eget boende. Valet föll på en skola med två förskoleklasser för att öka möjlighet att hitta en grupp som skulle ställa sig positiv till att vara med i studien. Intentionen var att några barn i en av klasserna skulle svara ja till att delta i studien. En e-postförfrågan skickades ut till pedagogerna i förskoleklasserna om att få komma och måla med barnen samt att dokumentera detta med hjälp av ljudinspelningar, foton och anteckningar. Båda grupperna anmälde intresse. Jag besökte förskolan och träffade pedagogerna som arbetar där. De informerades om mitt arbete och hur studien skulle genomföras.

Förfrågan gick ut till 49 barn och deras föräldrar. Samtliga föräldrar svarade ja på att ingå i studien. För att stärka tillförlitligheten i studien var det av yttersta vikt att göra studier vid ett flertal tillfällen och återkomma kontinuerligt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2012). En dag i veckan mellan vecka 3 och vecka 15 var avsatt för att arbeta med studien i förskoleklassen. För att praktiskt kunna arbeta med båda klasserna togs beslut om att börja med klass A och måla med de två grupper som klassen bestod av i fyra veckor innan klass B började. På skolan gick det 49 barn i två olika klasser. I klass A ingick 24 barn, 10 pojkar och 14 flickor. I klass B ingick 25 barn, varav 8 pojkar och 17 flickor. Varje förskoleklass A och B var indelad i två arbetsgrupper, 1 och 2, den gruppkonstellationen användes även i studien. Vid varje tillfälle, som varade i ca 60 min. var det 11 - 13 barn med och målade, beroende av

om någon i gruppen var frånvarande. Alla målaraktiviteter skedde i skolans målrum där barnen brukade måla. I målrummet fanns det plats för som mest 13 barn att sitta och måla. Jag träffade klass A, i form av grupp 1 och 2, vid sju tillfällen, och klass B, i form av grupp 1 och 2, vid sex tillfällen. Guskey (2000) menar att man bäst undersöker pedagogiska frågeställningar i det ordinarie klassrummet. Han betonar vikten av att i en pedagogisk forskning så långt som möjligt eftersträva den naturliga miljön för att inte få barnen att känna sig som försöksobjekt. Jag valde därför att måla med barnen i den miljö som de är vana vid och vid tidpunkter då de brukade måla. Vid dessa tillfällen var oftast en av skolans pedagoger med för att vara behjälplig om så behövdes. Ett barn med speciella behov hade en elevassistent med i den ena av grupperna.

Skolan där förskoleklasserna är belägen ligger i en medelstor svensk stad. Upptagningsområdet består av barn som bor i hyreslägenhet, bostadsrätt eller egna hem. Det är ett tämligen välbärgat socialt upptagningsområde beläget nära centrum av staden.

## **Datainsamling**

### **Intervention**

Studien är inspirerad av interventionsstudiers upplägg. Skolnära forskningsmetoders fokus på det samspel som sker mellan vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskap i existerande sammanhang med fokus på problemlösning, utgör enligt Anderberg (2016) ett viktigt inslag i kunskapsbildningen. Interventionen var i denna studie de målartillfällen jag var tillsammans med barnen och den riktade undervisning jag hade med dem. Avsikten var att genom detta förändringsarbete skapa en fördjupad kunskap som i sin tur kan medföra en utveckling av undervisningen, samtidigt som denna prövas, omprövas och dokumenteras. Tidigare forskning och teorier möter erfarenhetsbaserad kunskap i faktiska situationer under dessa målartillfällen i en utforskande process (a.a.). För att kunna studera detta fördes fältanteckningar vid samtliga av dessa tillfällen. Som deltagande forskare kan jag naturligtvis inte registrera allt som sker i den valda situationen utan det blir ett urval som noteras för att kunna göra en meningsfull behandling av materialet (Fangen, 2005). Samtidigt gör mitt deltagande att jag har möjlighet att anpassa mig efter de omständigheter som barn skapar. Jag har en möjlighet att fånga situationer som uppstår i stunden. Interventionen blir i detta sammanhang att betrakta och försöka förstå vad som har betydelse för barns utveckling i

bildskapande genom att avgränsa och precisera detta i en ömsesidig process (Anderberg, 2016). Fältanteckningar i form av ord och bilder jag ritat ligger till grund för mina analyser och mina tolkningar. Som komplement till detta användes även ljudupptagning vid flera tillfällen. Intensionen var att undersöka om det via en intervention finns förutsättning att utveckla barns kunskaper i bild.

Studiens avsikt var att förstå hur barn i interaktion med en bildpedagog kan ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker, samt att undersöka hur barn kan använda sin kunskap med material och tekniker för att utveckla sin kreativitet. För att studera den teori Pramling Samuelsson med flera (2008) beskrivit i form av (hur barn lär sig) och utveckla ett bildskapande i lärandets objekt (den förmåga vi vill utveckla) hos barn fordras metoder som visar på det kontextuella i studien. Genom att förstå det outtalade får vi en förståelse för sammanhangen, därför måste det befintligt uttalade göras tydligt.

”Att fördjupad kunskap bildas teoretiskt, metodiskt och erfarenhetsmässigt är väsentligt i skolnära forskningsmetoder (Anderberg, 2016, s. 18)

Det som sker vid målningstillfället tolkas och förstås i relation till teorier, metod och erfarenhet i en ömsesidig process. Genom att forskaren är delaktig i barnens lärande ges möjlighet att se vad som händer i lärandets akt. En grundläggande aspekt är att hålla dörren öppen för olika möjligheter och uppmuntra barns egna initiativ. Denna form av skolnära forskning bygger på ett skifte mellan deltagande i det som sker och reflektion över detta (Anderberg, 2016). I interventionen pratar jag först om vad vi ska måla, jag berättar om vilka färger vi blandar, hur jag späder färgen med vatten, jag visar dem och för hela tiden en konversation med dem, lyssnar in så att jag ser att de är med och förstår vad jag gör.

Dialog vid målning av siluetter;

*Jag: Jag målar först med gult, ser ni att jag inte har så mycket vatten? Det är för att färgen blir starkare då!*

*Linnea: Gör vattnet att färgerna blir svaga?*

*Jag: Ja, titta här om jag späder färgen med vatten!*

Jag doppar penseln i vattnet och målar på ett papper bredvid, det blir en ljus gul färg, inte alls så kraftigt gul som den var innan.

*Linnea: Oj! Den rinner mer! Ooo... den är inte lika gul!*

Jag är en aktör tillsammans med barnen samtidigt som jag har en position som reflekterande forskare. Fördelen är att jag kommer nära barnen, vi har en dialog och jag får ta del av deras

sätt att tänka. Efter observationen görs en direkt reflektion där mina tankar och det barnen sagt skrivs ned. Eftersom observationen sker i den naturliga miljö som barnen målar i blir observationen mer ”verklighetsbaserad” än om de skulle kommit till t.ex. universitetet och målat. I observationen används reflekterande handling kontinuerligt (Schön, 2003). Det betyder att tanke och handling sker samtidigt. I en reflektiv konversation uttrycks tankar samtidigt som man agerar. Schön (a.a.) menade att reflektion sker innan, under tiden och efter handling. Jag förbereder mig genom att reflektera över det vi skall göra tillsammans, sedan sker reflektion i ögonblicket, under själva målandet i interaktion med barnen. Den avslutande reflektionen sker efter genomförandet, dels direkt men även i det efterarbete som blir i form av lyssnade, transkribering, läsning samt genom att studera mina fältanteckningar och de bilder barnen gjort. Det betyder att man hela tiden måste vara observant på vad barnen säger samt skriva ned och reflektera över detta. Genom att reflektera över sådant vi tar för givet och hitta nya vägar att samtala på är min förhoppning en djupare förståelse för hur barn utvecklar färdighet och förmåga i en bildskapande verksamhet. Insamling av data sker parallellt med reflektionen och mitt forskande blir därmed såväl en datainsamlingsmetod som ett sätt att reflektera över detta (a.a.). Genom att studera barns görande, höra deras samtal med varandra och se deras gester och minspel handlar det om att komma åt det implicita, att synliggöra det som inte alltid sägs med ord.

## **Transkribering**

Transkribering har gjorts av inspelningar från fem olika tillfällen. Jag har lyssnat på varje ljudupptagning i korta avsnitt och skrivit ned dem. Sedan har jag läst och lyssnat igen, för att jämföra mina skrivna ord med vad som sagts. Denna åtgärd gjordes för att inte missa något ord vid transkriberingen. Ljudupptagning har gjorts av målning i grupp med vinterbilder, av havet och målning med hjälp av schabloner samt en transkribering av samspelet mellan de två barn som målade tillsammans när en av dem varit borta. Utöver detta spelades en samtalsintervju med pedagogerna in efter det att studien var genomförd. Även denna samtalsintervju transkriberades av mig.

Varje inspelning resulterade i ca fyra A4 sidor transkriberat material. Tiden när barnen kommer in och sätter på sig förkläden och hittar sina platser har jag inte transkriberat eftersom det inte kändes relevant för undersökningen. Transkriberingen har sin början när vi är redo att måla tillsammans och avslutas när barnen reser sig och går tillbaka till klassrummet.

## **Samtalsintervju med pedagogerna**

Efter studien gjordes en samtalsintervju med två av de anställda pedagogerna vid skolan. Min intention var att förstå hur pedagogerna uppfattat barnens upplevelse genom att med egna ord låta pedagogerna berätta. Det var de två pedagoger jag haft mest kontakt med både innan och under tiden studien försiggick. Den ena pedagogen var med vid de flesta målartillfällen jag hade med barnen. Den andra pedagogen hade varit huvudansvarig för barnen i den ena klassen och sett barnens reaktioner under den tid som undersökningen pågick. Denna samtalsintervju har sedan transkriberats och blir en del av den tolkning som jag gör i min studie. Pedagogernas erfarenhet av barnen och deras reflektioner på barnens reaktioner är betydelsefull eftersom de har stor erfarenhet av barnens dagliga liv. En av fördelarna med en samtalsintervju är möjligheten att ställa följdfrågor och att ge pedagogerna möjlighet att själva beskriva vad de upplevt och sett hos barnen som ingått i studien (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud, 2012). Jag är dock medskapare i den dialog som sker och hur jag än försöker att vara objektiv måste medvetenheten om att det är pedagogernas och min tolkning som förs fram, finnas där. Ord som sagts skall omvandlas till skriven text och det pedagogerna sagt skrivs ned av mig. Den förkunskap och erfarenhet jag har av att måla med barn påverkar naturligtvis tolkningsprocessen och Esaiasson m.fl. (2012) lyfter fram vikten av att vara medveten om den förförståelse jag som forskare kan ha för det ämne som skall beforskas.

## **Validitet**

Syftet med denna studie var att undersöka a) hur barn i interaktion med en bildpedagog kan ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker och b) hur barn kan använda sin nya kunskap om material och tekniker för att utveckla sin egen kreativitet. Analyser av barnens bilder i form av den progression jag kunde se i barnens bildskapande, gav en möjlighet att följa varje enskilt barns utveckling av såväl materialhantering som av en ökad självständighet. Insamling och analys av barnens bilder var därför av yttersta vikt för projektets validitet. Informationen som denna empiri gav kompletterades med en empiri som den samtalsintervju gav, där pedagogerna som känner barnen och den ordinarie verksamheten väl ombads beskriva sina intryck av barnens upplevelser och utveckling. Vid varje tillfälle fördes dessutom fältanteckningar i form av nedskrivna meningar av mig vid de tillfällen barnen och jag arbetade med målningarna. Denna empiri tillsammans med den förförståelse jag som bildpedagog och med drygt 20 års undervisningserfarenhet tillsammans med barn har, har sedan analyserats i förhållande till

tidigare forskning samt de teoretiska och metodologiska utgångspunkter jag haft för att beskriva barnens utveckling och lärande i samband med riktad undervisning av en erfaren bildpedagog. Fältanteckningarna där barnens egna beskrivningar av vad de gjort var en dokumentation som var central för att fånga upp barnens insikter i sitt eget lärande i bild. Detta bekräftades inte bara verbalt av barnen när de beskrev vad de gjort, hur de gjort och varför de gjort på olika sätt, utan framkom även i den samtalsintervju som gjordes med de undervisande pedagogerna. Pedagogerna har en god kännedom om barnen och de har återgivit kommentarer barnen haft då jag inte varit närvarande. Studiens validitet stärks också av att studien var förlagd till barnens autentiska miljö, där de kunde känna sig trygga, samt genom att ett pilotprojekt genomfördes för att testa och sedan utveckla upplägget. För att öka min perspektivmedvetenhet har jag vid flertalet tillfällen diskuterat upplägg, frågeställningar, resultat och analyser med mina kollegor vid Örebro universitet.

### **Etiska ställningstaganden**

En viktig del gällande etiskt ställningstagande var att få ett skriftligt godkännande från de föräldrar vars barn skulle ingå i studien (Vetenskapsrådet 2013). Samtliga föräldrar skrev på och jag kände ett positivt bemötande från pedagogerna i förskoleklassen. Jag har utgått ifrån Vetenskapsrådets policy för att skydda de personer som ingått i studien. Fyra allmänna huvudkrav ingår i det grundläggande individskyddskravet som tillhandahålls av Vetenskapsrådet (2013): informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Beträffande informationskravet och samtyckeskravet gick ett informationsbrev (Bilaga 1) med en förfrågan ut till alla föräldrar efter det att pedagogerna ställt sig positiva till studien. Det var viktigt att få de föräldrars underskrift vilkas barn skulle ingå i studien. Samtliga föräldrar var positiva till att låta sina barn vara med i studien. Barnen informerades om att detta var en frivillig uppgift och att de om de ville, kunde gå tillbaka till klassrummet när helst de ville och avbryta aktiviteten. Medverkandet i studien har hela tiden varit baserat på ett frivilligt deltagande. Av 49 barn var det en som valde att inte vara med vid det första målartillfället. Konfidentialitetskravet har tillgodosetts genom avidentifiering av alla inblandade i studien. Namnen är fingerade genomgående i studien. Allt material i form av inspelat ljud, fotografier och utskriven text förvaras inlåst på mitt kontor vid universitetet. Det insamlade materialet kommer endast att användas i denna studie för att studera hur pedagoger kan utveckla ett bildskapande lärandeobjekt. Det kommer inte att användas i något som helst kommersiellt syfte utan verkar för en ökad kännedom om hur barn i interaktion med en bildpedagog ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker.

## Resultatredovisning

Studiens syfte har varit att belysa hur barn i interaktion med en bildpedagog kan ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker. Dessutom studeras hur barn kan använda sin nya kunskap om material och tekniker för att utveckla sin egen kreativitet. Här beskrivs mina målar tillfällen med barnen samt den analys och den tolkning jag gjort vid varje observation. Jag ville först etablera en kontakt med barnen innan jag började spela in ljud, på grund av detta är ingen ljudupptagning gjord förrän vid observation 3. Observation 1, 2 och 5 har inte spelats in, men fältanteckningar har förts vid dessa tillfällen. Dessa målar tillfällen har varit av enklare slag för att ge barnen en förtrogenhet med materialen och öka deras färdighet. Observation 3, 4 och 6 har spelats in med hjälp av ljudanläggning i form av mp-3 spelare, och transkriberats av mig. Till sist kommer en beskrivning, tolkning och analys av när Love lär Kim att måla med schabloner och där samspelet mellan barn är det primära. Det jag i det resultatet vill lyfta fram är hur innehållet i aktiviteten är präglad av processen i interaktionen mellan bildpedagog och barn som skett vid annat tillfälle (observation 6), samt hur denna erfarenhet kommuniceras vidare till ett annat barn (observation 7).

### **Observation 1, Siluettbilder**

De första bilderna vi gjorde var rent tekniskt enkla att göra och krävde inte så mycket teknik av barnen. Det gick till så att jag visade hur man blandar färger till en effektiv bakgrund med gult som bas och tilläggfärgerna rött, orange, rosa eller lila. Av erfarenhet vet jag att barn många gånger låter bli att måla någon bakgrund, utan oftast målar de motivet direkt på papperet (som oftast är vitt). Genom att måla bakgrunden först får vi en uppseendeväckande bakgrund till det vi sedan skall måla. Eftersom vi låter bakgrunden torka innan vi målar själva motivet blir bilden inte kladdig, vilket den skulle bli om man målade motivet direkt. Detta är en viktig grundläggande kunskap när man skall skapa bilder. Jag målade på mina papper och visade hur man kunde göra, barnen målade därefter själva på sina papper. När bakgrunden torkat ritade vi med hjälp av kalkerpapper, av siluetter i form av olika djur (se arbetsbeskrivning, bilaga 2). Jag visade först och sedan valde barnen ut en bild och gjorde liknande på sitt eget papper. Därefter fyllde jag i konturena med en svart tuschpenna, detta gjordes för att det sedan skall vara lättare för barnen att måla i dem med svart färg. Jag gjorde ett steg i taget på mina papper och därefter målade barnen på sina egna papper. En mängd olika djurbilder fanns som barnen kunde använda och rita av.

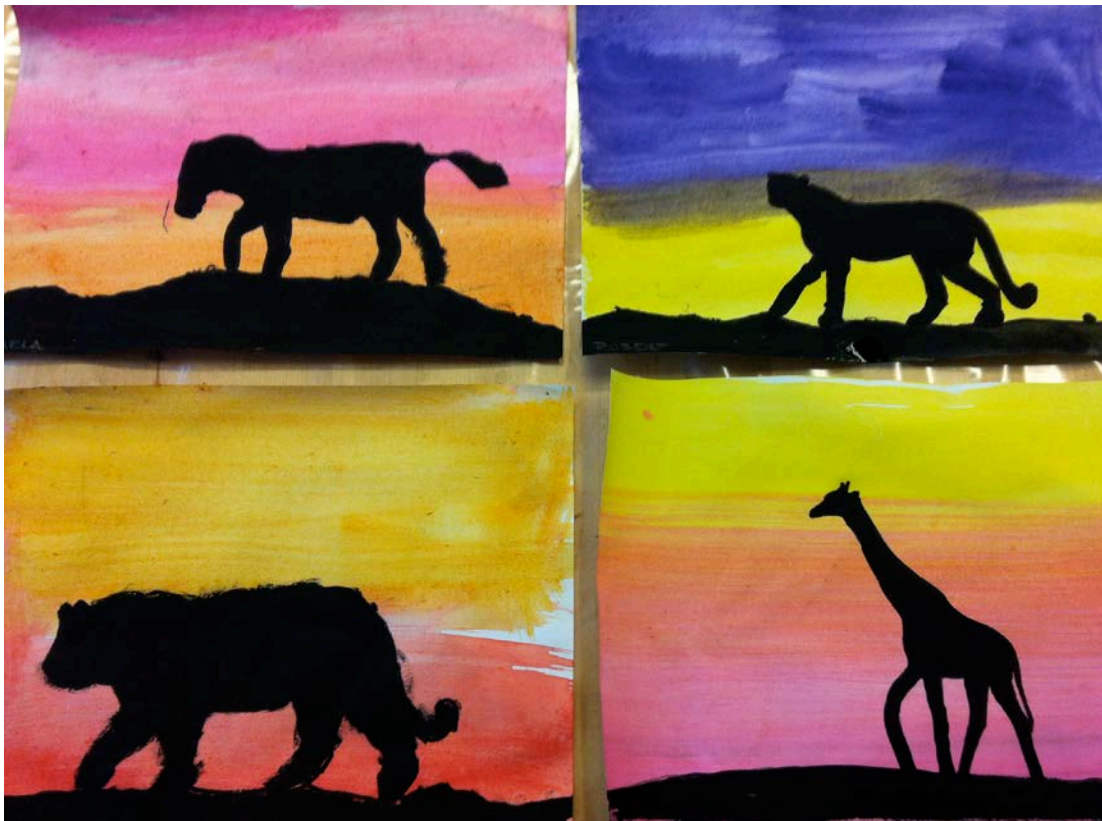


Bild 1, Siluettbilder målade med vattenfärg. Barn 6 år.

Målet med denna uppgift var att lära barnen att blanda färger till en bakgrund, visa vattnets påverkan på färgen och att visa dem en teknik som ger en effektfull bild på ett enkelt sätt. Det var nya material som presenterades och ett helt nytt arbetssätt, där jag *visade* hur man kunde göra. Genom att torka bakgrunden innan djursiluetten ritas dit görs arbetet så mycket lättare, och att använda kalkerpapper för att rita djur gör att alla barn lyckas göra ett djur som de kan känna sig nöjda med. Proportionerna blir naturtrogna när man använder sig av en mall. Eftersom barnen ritade med en svart tuschpenna innan de målade med svart färg blev kanterna på djuret jämnare än om de enbart målade med pensel. Då vi målar en siluett försvinner svårigheter som att måla detaljer, eftersom man täcker allt med svart färg. Det gör att barnet kan koncentrera sig på att få färgen svart och tät och kontrasten mot den färgglada bakgrunden blir effektfull.



## **Analys och tolkning av observation 1, siluettbilder**

I min studie var det tydligt med vilken nyfikenhet barnen använde färgerna och penslarna. Det var nya material som gav dem nya möjligheter. Kim och Peter känner på de nya penslarna när vi skall måla siluettbilderna. Replikerna är utdrag från interventionen med siluettbilderna.

*Kim: Oj, titta! Nya penslar?*

*Peter: Ja, fröken kolla här! Den är inge hård...*

Med hjälp av den mjuka penseln som håller mer färg kunde färgerna målas i ett jämt flöde på papperet. De penslar barnen förut haft, stod kvar på diskbänken, de var av hårdare borst och därför svårare att måla med. Detta var en ny erfarenhet för barnen, ett annat sätt att måla som de inte hade mött förut. Genom att använda den teori Vygotskij (1998) beskriver i form av en kollektiv aktivitet som följs av en imitation, blev detta till det kreativa skapandet av en egen bild. För att imitationen skall utvecklas till ett lärande måste barnet uppleva detta som relevant. När barnen såg vad jag gjorde ville de pröva att göra likadant. Jag hade målat en bakgrund med två färger, en för barnen ny erfarenhet, det hade de inte gjort innan.

*Linnea: Vad häftigt! Kan jag blanda den rosa färgen med gult? Fröken?*

*Jag: Ja visst! Tänk på att krama ur vattnet ur penseln som jag gjorde, kommer du ihåg?*

*Linnea: Jaa! Det blev ju sån fin gul med mycket gul, så vill jag ha rosa! Vad ska du ha Peter?*

*Peter: Jag vill ha rött! Gult och rött vill jag ha!*

*Kim: Jag vill måla blått, åsså gult, jag vill mä ha gult!*

I denna kollektiva aktivitet sker en interaktion där barnen bygger vidare på varandras tankar, de prövar olika teorier och ger därmed möjlighet till både förändring och utveckling av det de tidigare kunde. Detta kan relateras till den vidgade stödstruktur i form av scaffolding (Wood m.fl. 1976) som kan ses i den proximala utvecklingszonen. Det som barnen gör är att de stödjer varandras val och genom det yttrande Linnea gör bygger hon en tanke till Peter och frågar vilka färger han skall välja. Kommunikationen här gör att barnen tillsammans skapar en mening som utvecklas till en form av gemensam kunskapskonstruktionsprocess (Dysthe, 2010). Det mänskliga beteendet bygger enligt Vygotskij (a.a.) på två olika typer av händelser. Det ena är reproduktion, vi upprepar ett redan tidigare skapat och utarbetat handlingsmönster (vi härmar). Det andra är kreativitet, en mänsklig aktivitet som skapar något nytt. Jag instruerade barnen, barnen återskapade det de såg att jag gjorde och de härmade mig till viss del, och de skapade sedan en egen bild utifrån den kunskap de fått. Det blev för dem något nytt, något de inte hade gjort förut. Eftersom jag målade på mitt papper och de målade på sitt, kunde de säga att de *målat sin bild alldeles själv*, det var ingen förutom barnet som målat på

papperet. Effekten med den svarta siluetten mot en färgglad bakgrund är tilltalande och den tolkning jag gör är att barnen kände att de lyckats med att göra något som de kunde känna sig stolta över. De upplevde att de kunde måla! De såg själva vad de gjort, de uttryckte sin förnöjsamhet i ord och utvecklade en färdighet de inte förut haft.

*Linnea: Kolla, kolla... min giraff! Får jag ta hem den? Nu?*

*Peter: Här då?... det är häftigt!*

*Kim: Titta! Jag kunde!*

*Love: Jag vill också göra en varg, finns det någon mer fröken?*

Barnen visade varandra sina bilder och kommenterade vad kamraterna och de själva gjort.

*Peter: Den är sååå bra!*

*Kim: Jag tycker min gepard är det bästa jag gjort!*

Detta var en viktig början på studien, genom att barnen kunde pröva de nya materialen, och se vad de själva åstadkommit skapas en medvetenhet om att de kan använda olika tekniker när de målar. När de upptäcker att de med lite hjälp kan måla på olika sätt, väcks en nyfikenhet jag ville stimulera. I den proximala utvecklingszonen kunde de ta ett steg framåt i sitt skapande av bilder, de kunde skapa en bakgrund och på den måla siluetten av ett djur, och det var något som de kände sig stolta över.

## **Observation 2, Snöbilder**

Vid detta målartillfälle hade jag träffat barnen vid ett tillfälle innan och målat med dem utan att ha någon ljudupptagning med. Jag valde att även denna andra gång endast föra fältanteckningar vid mitt möte med barnen. Arbetsgången var densamma som vid siluettbilderna, att jag förklarade vad jag gjorde, visade och lät sedan barnen själva måla på sitt eget papper. Vi målade med vit oljepastellkrita och använde sedan vattenfärg runt omkring för att få motivet synligt (se arbetsbeskrivning, bilaga 2). Det är en uppgift som jag noterat att barn uppskattar, det blir en positiv upplevelse då motivet blir så mycket mer synligt på grund av vattenfärgen. Målet med denna uppgift var att lära barnen använda oljepastellkrita tillsammans med vattenfärg. Kritan är tjock att hålla i och det finns ingen möjlighet att fastna i detaljer eftersom den är av det större slaget. Genom att föreslå ett motiv med snögubbar avdramatiseras målandet, det är inte svårt att måla och en snögubbe är sällan perfekt. Eftersom det var vinter och snö ute hade vi en naturlig koppling till något barnen kände igen. Dialog mellan barnen vid detta tillfälle.

*Kim: Jag kan snögubbar...*

*Disa: Min pappa kan bra! Bygga alltså...*

*Kim: Men kolla! Vad fint!*

Kommentarerna när snögubbarna trädde fram genom vattenfärgen var positiva. Det här var ett nytt sätt att måla som skedde i två olika steg. Först målade man med krita och sedan målade man med vattenfärg över själva bilden och då framträdde den mycket tydligare. Några av barnen ville enbart måla snöflingor, en del målade mark som snögubben står på och ett av barnen gjorde en julgran (se bild 2).



Bild 2, Snöbilder målade med oljepastellkrita och vattenfärg. Barn 6 år

## **Analys och tolkning av observation 2, Snöbilder**

Det här var en ny teknik för barnen som de inte mött förut. Några av barnen hade målat med oljepastellkrita men inte tillsammans med vattenfärg. Genom att visa dem en ny teknik att arbeta med är intentionen att bredda barnens uttrycksätt. Utveckling och lärande står enligt Säljö (2010) i direkt kontakt med varandra och sker i form av ett socialt deltagande. Den erfarenhet jag som bildpedagog har kommuniceras här tillsammans med barnen. De kommunikativa processerna är enligt Säljö (a.a.) helt centrala för barns lärande och utveckling. Kommunikationen är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske. Språket blir en länk mellan det vi gör och det vi tänker. Replikerna är ett utdrag från interventionen med snögubbarna.

*Kim: Kommer min snögubbe synas sen? Så som din gör Barbro?*

*Peter: Jag gör en julgran, det funkar väl? Med stjärna!*

*Jag: Absolut, klart att den syns!*

*Disa: Åh, jag törs inte, tänk om det blir fel!*

*Jag: Blir det fel gör vi en ny!*

Disa målar med gult runt sin snögubbe och den framträder tydligt på papperet.

*Disa: Åh, kolla vad fint det blir, det syns! jag kunde!*

*Jag: Ja!*

*Disa: Den blir bättre! Med färgen på....*

Denna första kontakt med materialet var av enklare slag och inget jag upplevde att barnen kunde misslyckas med. Disa var rädd att göra fel. Om vi ser på detta ur Vygotskijs (1998) perspektiv kan vi se att Disa tillägnar sig ny kunskap om materialen genom det praktiska arbetet men att samarbetet vi gör i den kommunikation som sker öppnar vägen för nya insikter. Barn väljer enligt Vygotskij (a.a.) det de vill imitera, det är något de vill lära sig. Detta gör imitationen till en interaktiv och aktiv process som skapar den för barnet proximala utvecklingszonen. När jag förklarade hur jag gjorde och visade på mitt papper behövde jag även förklara i ord det barnen såg att jag gjorde.

*Jag: Nu späder jag färgen med vatten så den inte är så stark, jag målar runt men det gör inget om det kommer på snögubben för vattenfärgen fäster inte på oljepastellkritan.*

*Disa: Vadå fäster?*

*Jag: Den fastnar inte, även om jag målar över så syns kritan igenom! Ser ni?*

*Disa: Men varför blir det så?*

*Jag: Om vi inte tar för mycket färg utan mer vatten, så fastnar inte färgen där jag målat med kritan. Den är lite fet, du vet ju att det heter oljepastell!*

*Disa: Jaa...nu ser jag, den är lite kletig! Den bromsas upp!*

Inlärningspotentialen finns i den proximala utvecklingszonen, där färdigheter och förmågor barnen ännu inte behärskar, men som de har möjlighet att tillägna sig, kan utvecklas med hjälp av de erfarenheter jag har. Många av barnen gjorde på samma sätt som jag när de skulle måla snögubben och målade tre snöbollar ovanpå varandra. De gjorde även pinnar som armar och ögon av stenar precis som jag hade gjort. De flesta gjorde även en hatt liknande den på min bild. I detta första steg kan jag se imitationen som en väg för barnet till nya kunskaper (a.a.). Marner (2005) betonar den samverkan man som bildpedagog bör ha med barnen och menar att kommunikationen bör stå i centrum. Barnen ser hur pedagogen gör och härmar sedan delvis det de sett. För att få en progression hos barnet måste en förståelse utvecklas. Barn som härmar utan att ha förståelse för vad de gör, utvecklas inte på samma sätt som när man har en förståelse för det som sker (a.a.). Disa förstod varför vattenfärgen inte fäste på oljepastellkритan. Det var en ny erfarenhet som ledde till att kunskapen utvecklades.

*Disa: Jaa...nu ser jag, den är lite kletig! Den bromsas upp!*

Den tolkning jag gör av detta målartillfälle är att barnen fortsätter utforska sitt målände, de frågar mycket och är nyfikna på den nya tekniken och de använder de för dem nya kriterierna efter bästa förmåga. Pramling (1994) menar att det är genom pedagogens medvetna handlande som barnet stimuleras att utveckla sina färdigheter, kunskaper och förmågor. Det betydelsefulla i målarakten var att barnen skulle våga pröva tekniken, vara nöjda med det de gjort, och att de skulle förstå principen att måla med oljepastellkrita och vattenfärg. Genom att rikta barnens uppmärksamhet mot det som vi vill utveckla en kompetens för hos barnet, hjälper vi barnet att utvecklas. Vad man gör, hur man gör och varför man gör på ett visst sätt skapar en förståelse som leder till en utveckling (Johansson & Pramling). Att vattenfärgen inte fäster på oljepastell ger barnen en ny möjlighet till bildskapande som jag skulle återkomma till senare. Detta var deras första möte med dessa material.

### **Observation 3, Vinterbilder**

Vid detta målartillfälle hade jag träffat barnen vid två tillfällen innan och målat med dem, utan att ha någon ljudupptagning med. Dessa båda gånger var ett sätt att etablera en relation med barnen och visa på några olika sätt att använda materialen på som de inte gjort förut. Nu var det dags att gå ett steg längre och visa dem hur man kan bygga upp en bild genom att börja med det som är längst bak i bilden (himlen) och sedan succesivt bygga bilden framåt.

Denna tredje gång låg en mp3 spelare på bordet när barnen kom. Jag berättade att jag skulle spela in vad vi pratade om för att sedan kunna lyssna på det efteråt. Bordet var dukat så att varje barn hade ett papper, en mugg med vatten, tillgång till färger och penslar. Barnen informerades om vad vi skulle måla; en vinterbild. En målning som jag gjort innan visades samtidigt som vi jämförde med hur det såg ut utanför fönstret. Det var en kall vintermorgon och snön såg blå ut i det tidiga morgonljuset. Vi samtalade om bilden och hur de själva brukade måla snö. Barnen visste att snö är vit till färgen men när vi tittade ut såg vi att den snö som låg på marken såg blå ut. Jag förklarade för barnen att vi skulle måla det vi *såg*, de färger som de såg utanför fönstret på gården.

När jag målar med barn gör jag alltid två bilder, en stående och en liggande bild för att de ska se två olika möjligheter, och göra ett aktivt val. Jag talar också om att man inte alls behöver göra precis likadant utan kan hitta på egna saker om man vill det. Vi tittade ut genom fönstret och såg att himlen var som ljusast närmast marken. Jag målade först en mörkare himmel högst upp på papperet och ljusnade upp färgen med vitt längre ned på bilden (se arbetsbeskrivning, bilaga 2). Jag täckte lite mer än hälften av papperet med min himmel. När himmelen är färdigmålad uppmanas barnen att göra något liknande på sitt eget papper. Blir de inte nöjda får de ett nytt papper. Det är viktigt att de själva tycker att bilden de gör är bra. Jag reflekterar tillsammans med barnen och vi försöker förstå hur färgerna skall blandas och hur vi skall måla för att få färgerna att stämma med det som vi ser utanför fönstret. Barnen tänker och funderar, det måste finnas en tillåtande attityd för att de skall känna sig bekväma och för att vi skall kunna få en dialog. Genom att rikta uppmärksamheten mot det som finns utanför fönstret skapas ett kollektivt erfalande hos barnen. När jag skall visa eller hjälpa dem att blanda färger gör jag det på ett separat papper, *jag målar aldrig på barnens bilder*. När alla målat klart på sitt eget papper fortsatte jag att måla på min bild. Jag visade nästa steg på mitt papper som var att göra marken i en ljus blå färg på resten av papperet. Därefter målade barnen marken på sin egen bild. Jag målade sedan ett berg i mitten av papperet, och visade hur man kan lägga penseln ned mot papperet och rikta penseltoppen uppåt för att på så sätt få fina grantoppar i en skog vid foten av berget. Jag använde blå färg som jag blandat med lite svart till berget och ren blå färg till skogen. De flesta av barnen gjorde på ungefär samma sätt. En del gjorde flera berg och någon gjorde bara skog, utan berget bakom. Barnens bilder lades på tork i svag ugnsvärme för att det skall vara lättare för dem att måla vidare på bilden när färgen torkat. Eftersom jag visade på min bild då jag målade var det ett bra sätt för barnens bilder att torka till.

När bakgrunden var klar och låg på tork pratade vi om skillnaden i storlek om en gran är nära eller långt borta för att barnen skall få en känsla för perspektiv. Det fanns träd utanför fönstret som vi jämförde med. Barnen noterade att trädet som står i hörnet på skolgården är svagt blåfärgat av morgonljuset och hur det reflekteras från snön. Vi pratade om hur granar ser ut, jag visade hur man målar en smal topp högst upp och sedan hur man genom att vända på penseln får grenarna som hänger nedåt att bli bredare ner mot marken. Alla provade på ett kladdpapper. Det skapar en större säkerhet om man får prova på att måla utanför bilden först. Några av barnen provade många gånger, de fick hålla på tills det kändes bra för dem. Jag målade en stor gran på mitt papper och uppmuntrade barnen att göra en riktigt stor gran på sina målningar. Genom att måla en stor gran mitt i målningen, skapas ett djup i bilden eftersom det redan finns en bakgrund, granen blir till ett mellanläge. När vi målade granen målade vi över en del av berget och skogen. Det är en märklig känsla att måla över något som man tycker är fint och barnen kommenterade detta. Dialogerna är ett utdrag från denna riktade undervisning.

*Kim: Tänk om det blir fel, Barbror?*

*Jag: Då lovar jag att vi gör en ny! Har du provat på kladdpapperet?*

*Disa: Vilken pensel skall jag ta?*

De var lite rädda att det skulle bli fel och att bilden då skall bli förstörd. De uppmuntrades att prova och de fick löfte om att göra en ny om det inte blev bra. Det var ingen som behövde göra någon ny bild, men Albin var inte nöjd med sin gran.

*Albin: Den är inge fin Barbro!*

*Jag: Vad tycker du är fel?*

*Albin: Den ser konstig ut! Där uppe...*

*Jag: Menar du toppen på granen?*

*Albin: Jaa..den är ju inte som din!*

*Jag: Titta här, om du lägger penseln ner lite ovanför din topp, och gör ett par drag uppåt, och sedan vänder ner mot där din gran börjar...(jag visar på ett separat papper, där jag målat av Albins gran och nu visar hur han kan bygga på toppen och göra den spetsigare)*

*Albin: Kan jag måla över?...*

Albin provar och bygger på sin grantopp så att även han blir nöjd. När granarna torkat tog vi tjock vit färg och pratade om hur snön kommer ner från himlen och lägger sig på granens grenar, jag visade först på mitt papper och barnen målade sedan på sina egna bilder. Vita grässtrån i framkanten målades dit med hjälp av vita pennor eller pastellkrita för att skapa

ytterligare djup i bilden och några av barnen gjorde stjärnor på himlen. När bilderna var torra lade vi lite lim på granarna och strödde sen på glitter. Jag har hållt lim i en liten flaska som gör att det är lätt för barn att trycka ut lagom mängd på bilderna, sedan häller vi glitter över bilden och barnen får skaka av överflödet och samla upp det. Detta gör som en form av avslutning och då frågar jag alltid barnen om de tycker att bilden är klar och om de känner sig nöjda med den (se bild 3).

I samtal med barnen under tiden som färgerna blandas, skapas en medvetenhet om varför vissa färger bör blandas och hur mycket eller hur litet vatten man skall använda. Detta målartillfälle bygger på Vygotskijs (1998) teori om den proximala utvecklingszonen, att utgå från det barnen redan kan och därifrån arbeta tillsammans för att på så sätt höja kunskapsnivån. Jag utgår här från det perspektiv som Pramling Samuelsson m.fl. (2008) visar på, där pedagogen har en betydande roll för barns lärande i estetik. Genom att medvetandegöra barn om *vad* de skall titta efter och visa på *hur* de kan göra, ges verktyg för barn att arbeta med som de annars inte skulle haft. Barn förändrar, lägger till eller ta bort saker i bilden, det grundläggande är att man ser ut genom fönstret och försöker hitta en färg som stämmer med vad man ser. Den erfarenhet som vi delar i den kommunikation som hela tiden sker blir till en utveckling av barnens bildskapande.



Bild 3, vinterbild målad med vattenfärg, pastellkrita och silverglitter. Barn 6 år.



### **Analys och tolkning av observation 3, Vinterbilder**

I detta bildskapande lärandeobjekt fanns en önskan om att medvetandegöra för barnen om hur det såg ut på gården och att försöka avbilda detta i en målning. Om man bygger en bild med bakgrund, mellanläge och framkant skapas ett djup som gör att bilden ser verklig ut. Den *riktadhet* som Pramling Samuelsson m.fl. (2008) belyser används här i den riktade undervisningen för att göra barn medvetna om hur det verkligen ser ut utanför fönstret. Replikerna är utdrag från interventionen då vi målade vinterbilder.

*Albin: Men...snö ska ju va vit!*

*Disa: Snön är mörkare, titta..kolla Barbro!*

*Kim: Är den inte vit?*

I detta samtal om det som oftast tas för givet får barnen uttrycka sina egna tankar och funderingar, det har sitt ursprung i de metasamtal som beskrivs av Pramling Samuelsson, m.fl. (2008). Det handlar om att problematisera saker vi ofta tar för givet och att få barn att fokusera på sitt eget tänkande. Begreppet den optimala utvecklingszonens teoretiska aspekt (Vygotskij, 1998) är här samspelet mellan den sociala omgivningen som vi befinner oss i och den utveckling som sker när barnen upplever att de *ser* att snön är blå.

*Disa: Den är ju blå! Snön är ju blå! Ljusblå!*

*Albin: Jaa!*

Här blir den optimala utvecklingszonen till en mötesplats där språket blir det verktyg som visar barnen på vägen fram. I de diskussioner och reflektioner som hela tiden försiggick skapades en medvetenhet hos barnen om *vad* de såg och *hur* de gjorde för att kunna återge detta. När Albin inte är nöjd med sin gran så säger han det.

*Albin: Den är inge fin Barbro!*

*Jag: Vad tycker du är fel?*

*Albin: Den ser konstig ut! Där uppe...*

*Jag: Menar du toppen på granen?*

*Albin: Jaa..den är ju inte som din!*

Albin såg att något inte var som han ville i bilden han gjort. Hit hade han klarat sig bra ensam, nu behövde han min hjälp. När jag visade honom hur han kunde använda penseln och bygga på toppen höjde vi utvecklingsnivån i Albins färdigheter i att skapa en bild.

*Jag: Titta här, om du lägger penseln ner lite ovanför din topp, och gör ett par drag uppåt, och sedan vänder ner mot där din gran börjar...(jag visar på ett separat papper, där jag målat av Albins gran och nu visar hur han kan bygga på toppen och göra den spetsigare)*

*Albin: Kan jag måla över?...*

Den färdighet Albin utvecklar här är att han kan styra sitt målning och återskapa en form som han vill återge (i det här fallet var det en gran). Han hade försökt själv men hade svårt att forma toppen med penseln, när jag visade honom hur han kunde göra provade han först på ett separat papper och kunde sedan måla om sin grantopp så att han blev nöjd.

*Albin: Nu, kolla va bra!*

*Jag: Var det svårt tycker du?*

*Albin: Nä, inte nu, först tyckte ja, den blev som en hög..nu är den spetsig, som en topp!*

Språket har här flera funktioner där jag namnger mina rörelser med penseln och beskriver vad jag gör.

*” om du lägger penseln ner lite ovanför din topp, och gör ett par drag uppåt, och sedan vänder ner mot där din gran börjar...”*

Genom att samtala, lyssna, härma och samverka med mig utvecklar Albin sitt kunnande i bild. Språket och den kommunikation vi har är här inte bara ett medel för lärande, utan själva grundvillkoret för att lärande och en utveckling skall kunna ske (Dysthe, 2010). I samarbete utvecklar man tillsammans kunnandet till en nivå som är betydligt högre än vad barnet kunde från början. Genom samtal med mig och med varandra blev barnen medvetna om att snön utanför inte var vit, utan skimrade i blått. De vet att snö är vit, men i morgonljuset ser den blå ut. Denna kunskap som vi lyfter till en nivå över det barnen hade från början gör att det skapas ett tänkande och ett lärande (Vygotskij, 1998). Detta är ännu ett exempel på den proximala utvecklingszonen (a.a.), att barn målar snö i blå toner därför att de blivit medvetna om att snön kan se blå ut. Det viktigaste redskapet vid mediering är enligt Säljö (2010) inte de redskap vi använder i form av fysiska attribut utan den kommunikation som sker. De kommunikativa processerna är därför av yttersta vikt för barns lärande och utveckling (a.a.). Den tolkning jag gör är att medvetandet om hur verkligheten ser ut, tillsammans med vägledning om *hur* man kan göra för att återge detta gav barnen ett verktyg att arbeta med. Detta bekräftades även av pedagogerna som i vårt samtal beskrev hur barnen återberättat för sina föräldrar om arbetet med bilderna. *De kunde med egna ord beskriva vad de gjort.*

Förskollärare A återberättar:

*Disa ville visa sin målning för sin mamma och drar med henne in i rummet där bilderna är:*

*Förälder: Men har DU verkligen gjort den här? Själv?*

*Disa: Jaha, allt, jag har gjort allt med den granen..*

*Förälder: Hur då?*

*Disa: Först målade vi himmelen och marken och torkade, det måste torka så det inte kletar runt när man målar...sen bergena och hela skogen, jag gjorde Kilsbergena, man fick göra dom man ville...*

Disa återberättade hur vi gjort och var även medveten om varför vi gjort på olika sätt. Enligt förskollärare A kunde Disa förklara hur hon målat granen.

*Förskollärare A: Hon kunde berätta att en gran som står närmare är större än de som finns borta vid bergen, och att när man målar lite grässtrån i framkanten så bildas det ett djup i bilden. Hon sa att det blir som att titta ut från ett fönster.*

Denna medvetenhet visar på en utveckling i Disas bildskapande. Disa har i denna bild utvecklat en färdighet i att bygga upp en bild. När man bygger en bild med bakgrunden först skapas ett djup genom att bilden har en bakgrund, ett mellanläge och en framkant. Dessa tre steg gör att det skapas ett perspektiv i bilden. Imitationen var här en aktiv process där Disa konstruerade sin egen kunskap (Vygotskij, 1998). Den målning av vinterbilden som vi gjorde låg i Disa och de andra barnens utvecklingszon, det var något som de ville lära sig. Vi hade successivt utvecklat kunskapen i bild genom att pröva olika tekniker och material. Denna kunskap konstruerades genom samarbete, genom att arbeta tillsammans kom vi bort från de individuella processerna. Interaktionen vid målarstunderna kändes avgörande för utvecklingen av barnens färdigheter. Att tänka är enligt Säljö (2010) en medveten handling där vi förstår upplevelsen, som bygger på erfarenhet och kunskap. När vi ökar barns erfarenhet utvecklas såväl tänkandet som kunskapen. Det går enligt Pramling Samuelsson, m.fl. (2008) att lära barn estetik och det går enligt denna studies resultat att utveckla barns kunnande i bild genom att låta dem pröva olika tekniker och material. Pedagogen har dock en viktig roll där presentationen av hur man kan göra ligger till grund för barns utveckling av kunskap. Detta påvisas av såväl Häikiö (2007) som Wetterholm (2001), och jag menar att det är tydligt även i denna studie. Det vi gjorde tillsammans kunde barnet senare göra själv.

#### **Observation 4, Landskapet som blev havet**

I min planering hade jag tänkt att vi skulle måla ett somrigt landskap vid det fjärde tillfället, men det blev inte riktigt som jag tänkt mig. Ett av barnen hade varit på semester utomlands och berättade så målade om det fina havet. Detta smittade av sig på barnen och det blev mycket prat om hav innan vi började måla och jag ville ta tillvara på den spontana nyfikenhet som barnen hade. Alla barnen var medvetna om att hav är mycket vatten, en del visste att det kan vara salt, stora vågor visste några att det kunde bli. Alla barn hade inte sett havet själva. Vi bestämde att vi skulle måla en bild med hav. Här hade jag ingen färdig bild att visa upp för

barnen utan vi började med att prata. Först pratade vi om himlen, hur olika den kan se ut. Den kan vara gul, röd, blå, rosa, orange, lila eller en massa blandade färger. Det var tio barn som diskuterade och lika många färgförslag. Interaktionen när vi målade blev följande:

*Jag: Okay, om vi ska måla havet måste vi ju börja med det som är längst bort i bilden, vi börjar med himlen, vad tycker ni vi ska ha för färg på himlen?*

*Disa: Rosa..*

*Albin: Nä, Lila*

*Kim: Solen, jag vill ha med solen..*

*Jag: Då blandar jag gult med lite rosa på den ena...*

*Kim: Åh, får jag med..*

*Albin: Vad jätte...*

*Bea: Mmmm..fin..*

*Jag: På nästa tar jag turkost och lila, ser ni att jag låter färgerna gå i varandra?*

*Bea: Mmm..får jag?*

*Kim: Barbro, jag vill ha gult!*

*Jag: Kom ihåg att inte ha för mycket vatten i penseln, krama ur den lite när ni tar färg, då blir färgen starkare...*

*Kim: Gult, gult...jag vill ha gult*

*Disa: Rosa, jag tar rosa*

*Kim: Du skvätter...Barbro, det blir fläckar*

*Jag: Det gör inget, vi kan sätta en segelbåt där sen om du vill..*

*Albin: Ja, jag vill också ha segelbåt*

*Calle: Kan jag göra en flotte?*

*Jag: Klart du kan göra en flotte. Vi gör den senare, det är lättare om bakgrunden har torkat lite först, kommer ni ihåg det? Vi pratade om det förra gången...*

Jag målade mina två bilder först och tog då olika färger på himlarna. Barnen målade sedan sina himlar i en massa vackra olika färger. Så pratade vi om havet, att det inte är bara blått. Vi tittade på bilder av hav. Havet kan se olika ut och barnen kommenterade detta. Jag blandade blått med grönt och provade på ett papper, jag frågade vad de tror, någon föreslog att jag ska ta gult i och jag blandade i lite gult.

*Jag: Hur ska jag få till den här färgen tror ni?*

*Kim: Blått och ..*

*Disa: Och grönt, det är så ljust..*

*Jag: Blått och grönt, jag provar, vad tycker ni?*

*Albin: Jag tror gult, gult tror jag*

*Kim: Inte gult...*

*Jag: Man kan absolut ha lite gult i om man vill, det finns så många olika färger eller hur det såg ni väl på bilderna? Tänk på att inte ta för mycket vatten, krama ur penseln med fingrarna, kommer ni ihåg?*

*Calle: Kladdigt!*

*Erika: Blää*

*Disa: Det är kul...*

*Jag: Nu blandar jag blått, grönt och lite gult...vi provar här...*

*Disa: Åh...vad...*

*Love: Fint, jättefint*

*Disa: Jaaa*

*Jag: Jag målar ända ut i kanten på papperet, ser ni, det gör inget om det kommer utanför...fram och tillbaka, ett fint hav gör vi...nu kan ni ta era papper..*

Jag målade havet, först på den ena bilden, jag blandade sedan ny färg och målade på den andra bilden. Mina bilder lades för att torka medan barnen målade på sin bild. Vi pratade om klippor, om stränder och om segelbåtar på havet. Jag målade ett par klippor i horisonten och gjorde några stenar i framkanten på min bild. Vi diskuterade hur en segelbåt ser ut, jag tog fram en bild i datorn för att visa hur stort seglet är.

*Albin: Men, båten syns ju inte nästan alls...*

*Love: Var är den?*

*Jag: Ser du den ligger i vattnet, men det är mest segel man ser*

*Calle: Jisses!*

*Disa: Typ, jätte....*

*Calle: Men det är väl båt där???*

*Jag: Ja, det är en båt där, titta, nu tar jag en mindre pensel och lite, lite vatten men massor av vit färg (jag löddrar upp färgen ordentligt)*

*Calle: Kolla, skummigt*

*Jag: Ser ni, jag lägger bara penseln ner mot papperet så det blir ett avtryck och så blev det som en båt, fint?*

*Disa: Jaa...*

*Kim: Åh..*

*Disa: Jag vill...många...*

Jag målade bara ett segel på mina bilder, ingen båt, för som ett av barnen sa, båten syns inte. När barnen ska måla vill de göra många båtar och det blir många olika bilder. Några av barnen valde att ha glitter på sin bild (se bild 4).



Bild 4, havet målat med vattenfärg och guldglitter. Barn, 6 år.

### **Analys och tolkning av observation 4, Landskapet som blev Havet**

Detta lärandeobjekt skapades till stor del av barnen. Från början fanns en tanke hos mig att vi skulle måla ett sommarlandskap, men ett av barnen började prata om sin semester och om havet. I det samtal som blev om hav väcktes en nyfikenhet hos barnen som jag ville ta tillvara. Det var en nyfikenhet hos de barn som aldrig sett ett hav i verkligheten och en entusiasm som

ville delas hos de som upplevt havet själva. Den tydliggörs den relation mellan fantasi och verklighet som Vygotskij (1998) benämner som det andra sambandet. Sambandet mellan fantasin och en komplex företeelse i verkligheten. Den bygger på en lånad erfarenhet. Fantasin styrs av andras erfarenheter och genom det som berättas utvecklas fantasin (a.a.). Replikerna är från den riktade undervisningen då vi målade havet.

*Jag: Hur ska jag få till den här färgen tror ni?*

*Kim: Blått och ..*

*Disa: Och grönt, det är så ljus..*

*Jag: Blått och grönt, jag provar, vad tycker ni?*

*Albin: Jag tror gult, gult tror jag*

Vid detta målartillfälle uppfattade jag att de barn som aldrig upplevt ett hav i verkligheten genom fantasins hjälp ändå kunde fundera på hur det skulle kunna återskapas i en bild, tack vare att de andra barnen berättade om hur det såg ut. Även om man inte sett ett hav på riktigt kan man utifrån den kunskap man har om vatten, och med hjälp av det andra berättar, tänka sig hur ett hav kan se ut, och skapa en målning av det. Den roll som jag som pedagog och de barn som ingår i lärprocessen spelar här går betydligt längre än att bara ge stimulans och uppmuntran till kunskap för barnen. Den interaktion som sker i detta sammanhang är avgörande för både *vad* som lärs och *hur* det lärs. Intensionen var att repetera hur man bygger upp en landskapsbild, med bakgrund, mellanläge och framkant. Men det barnen också lärde sig var att blanda färgerna till havet, som flera av dem aldrig sett i verkligheten. Återigen ser vi de kommunikativa processerna, de lyssnade, samtalade, härmade och samarbetade med varandra och kunde då återge detta i en bild de själva skapat (Dysthe, 2010). På samma sätt använde barnen sig av fantasin när vi målade segelbåtar på bilden. Det var ingen av barnen i den första gruppen som seglat, men de kunde föreställa sig hur segelbåtarna såg ut på havet. Detta kunde de göra på grund av att jag berättade och visade bilder på segelbåtar för dem. Här styrs fantasin av andras erfarenheter och fantasin arbetar utifrån vad någon annan berättat (Vygotskij, 1998). Pedagogens roll för att stimulera och utveckla barns fantasi är betydelsefull eftersom vi inte kan förvänta oss samma mängd fantasi hos ett barn som hos en vuxen, de har inte tillräckligt mycket erfarenheter och minnen ännu (Forsberg Ahlcrona, 2012).

*Albin: Men, båten syns ju inte nästan alls...*

*Love: Var är den?*

*Jag: Ser du den ligger i vattnet, men det är mest segel man ser*

*Calle: Jisses!*

*Disa: Typ, jätte....*

*Calle: Men det är väl båt där???*

Språket blir här en länk mellan det vi samtalar om och gör (vi målar tillsammans) och det vi tänker (barnen kan tänka sig hur en båt ser ut). Denna interaktion är dialogisk och bygger på det samarbete som sker mellan mig som pedagog och barnen. Jag menar att det är det kollektiva deltagandet som är betydande i detta sammanhang. Den tolkning jag gör utifrån detta målar tillfälle är att barnens kunskaper utvecklades genom en lånad erfarenhet (Vygotskij, 1998). Vi diskuterade, reflekterade och funderade tillsammans. Dialog och kommunikation är enligt Häikiö (2007) de metoder som mest bidrar till utveckling hos barn. Barnen ser vad vi gör, de upplever det som görs och skapar sedan själva. Vi kan, menar Häikiö (a.a.) skapa en form av estetisk lärprocess där barn använder synen för att utveckla sitt kreativa skapande.

*Jag: Ser ni, jag lägger bara penseln ner mot papperet så det blir ett avtryck och så blev det som en båt, fint?*

*Disa: Jaa...*

Jag beskriver vad jag gör samtidigt som jag visar barnen på ett papper. Att formulera det jag gör i ord, dela den upplevelsen med barnen, få deras reaktioner och kunna diskutera vad man förstår och vad man inte förstår är en väsentlig del av lärandet (Dysthe, 2010). Detta skapade en förståelse som byggdes upp och utifrån den utvecklades en kunskap. Om jag i stället endast uppmanat dem att måla ett hav, hade troligtvis inte samma utveckling skett. I stället pratade vi om havet utifrån ett barnperspektiv. Eftersom några av barnen visste hur havet såg ut, var det den utgångspunkten som vi utgick ifrån. När vi utgår från ett kognitivt koncept, där förståelsen för det vi kan se och iakttä är det som ligger till grund för vår förmåga, skapas en färdighet som vi kan utveckla (Wetterholm, 2001). Vi kan inte ta för givet att alla barn vet vad ett hav är och hur det ser ut. Genom att ta vara på den kunskap som fanns hos barnen utvecklades fantasin och med hjälp av andras erfarenheter kunde alla barn måla ett hav och en segelbåt som de kände sig nöjda med.

### **Observation 5, Blommor**

Vid observation 5 använde vi oss av oljepasellkrita och vattenfärg ännu en gång. Barnen hade nu målat med mig vid fyra tillfällen innan och flera av barnen tog själva initiativ till såväl motiv som färgsättning när vi målade. Jag visade några blommor man på ett relativt enkelt sätt kan måla med oljepasellkrita, tussilago (se arbetsbeskrivning, bilaga 2) och uppmanade sedan barnen att måla det som de ville med kritorna som de hade provat en gång förut. Barnen noterade direkt att det här var något de mött förut. De kom ihåg att det var kritor man kunde måla över. Denna dialog följde vid den riktade målningen med blommor.

*Linnea: Visst kunde jag måla över dom...? färgerna Barbro?*

*Jag: Ja, kommer du ihåg att vi tog lite mer vatten då?*

*Linnea: Ja, jag hade rosa på min snögubbe jag vill ha rosa nu med, jag tycker rosa är bäst!*

*Disa: Jag vill bara måla med penseln...vill inte ha kritorna*

*Jag: Du gör som du vill Disa, måla du!*

Barnen tog egna initiativ och valde färger på ett medvetet sätt denna gång. De flesta målade blommor av olika slag men det var en större variation denna andra gång som de använde oljepastellfärgerna. Ett av barnen målade fiskar på sitt papper. Det var inget han frågade om utan när han var klar kom barnet fram till mig och visade sin bild.

*Oma: Kolla in mina fiskar! Jag har sånna hemma!*

Det var gula fiskar med svarta ränder och några gröna slingrande växter i bildens nederkant (se bild 5).



Bild 5, Blommor målade med oljepastellkrita och vattenfärg. Barn 6 år.

### **Tolkning och analys av observation 5, Blommor**

Vid detta tillfälle hade barnen mött materialen tidigare och vi hade målat tillsammans fyra gånger innan. De såg vad jag gjorde, vi gjorde det sedan tillsammans och de kunde sedan göra



det på sitt eget sätt. Vygotskij (1978) menade att sambandet mellan verklighet och fantasi var sprunget ur olika relationer, och genom att förstå dessa relationer kan vi förstå den fantasi och den kreativitet som kommer från detta. När vi förstår kreativiteten – och hur den blir till, får den en annan mening, den utvecklas från att vara en förströelse till att bli en viktig funktion för barnet. Jag kunde se en tydlig progression i de bilder som barnen gjorde vid detta tillfälle när jag jämförde dem med de snögubbar som gjorts med samma teknik. Som bildpedagog hade jag här en viktig roll i utvecklandet av detta bildskapande. Det handlar om att det estetiska i sig är ett mål i barnets utveckling, inte ett medel för att utveckla något annat. Pramling Samuelsson m.fl.(2008) visar på en progression i lärandet av estetiska ämnen (i deras fall musik, poesi och dans), jag menar att man här ser en progression i barnens bildskapande. Här finns en lekfullhet och ett eget engagemang som barnen inte hade möjlighet att uttrycka förut. Replikerna som följer är från interventionen med blommor.

*Linnea: Visst kunde jag måla över dom...? färgerna Barbro?*

Barnen hade mött detta material förut och kom ihåg att det var kriterier som man kunde måla över. Oma som målade sina fiskar tog själv detta initiativ eftersom han visste att vattenfärgen inte fäste på oljepastellen. En teknik han hade lärt sig som han sedan omarbetade. När vi ser på detta i Vygotskijs (1998) perspektiv kan vi se att Oma tillägnat sig ny kunskap genom att vi målat tillsammans med denna speciella teknik, denna kunskap har han sedan tagit ett steg längre genom den omarbetning han gjort i de nya bilder han skapat. Det är möjligt att han pratade med någon kamrat om detta, det var tyvärr inget jag noterade, utan han kom till mig och visade dem när han var klar med sin bild. Han hade gjort den helt på egen hand. Det vi gjorde tillsammans kunde Oma senare göra själv.

*Oma: Kolla in mina fiskar! Jag har såna hemma!*

*Jag: Men vad härligt Oma, hur gjorde du?*

*Oma: Först gjorde jag dom gula, sen ränderna ovanpå...åsså sjögräs, jag har en sån, en gigantea i mitt akvarium*

*Jag: En gigantea?*

*Oma: Ja, sjögräset! Sen måla jag med vattenfärg, visst är den bra!*

*Jag: Den är helt fantastisk Oma!*

Denna vidareutveckling av Omas kunnande i bild ser jag som en följd av de målarstunder med riktad undervisning och handledning vi haft tillsammans där han haft möjlighet att pröva olika tekniker och material. Som jag tolkar det hade Oma vid det första tillfället ännu inte verktygen. Änggård (2010) menar att när vi inte vill visa barn hur man kan rita eller måla för

att vi är rädda för att ”påverka” dem, ger vi dem inte de redskap och de verktyg de behöver för att kunna utveckla ett kreativt skapande. Genom den erfarenhet de fick i den riktade undervisningen via snögubbarna och målningen av vinterbilderna samt målningarna med havet blev barnen i studien medvetna om materialens möjligheter och sina egna färdigheter. De kunde blanda till de färger de ville ha och de kunde använda oljepastellkritorna på ett för dem tillfredställande sätt. Att lära av någon som kan lite mer, skapar enligt Vygotskij (1998) möjligheter för barnet att nå betydligt längre i sin kunskapsutveckling än om det skulle arbetat helt på egen hand. Utveckling kommer enligt Vygotskij (a.a.) före lärande. Det tolkar jag som att utveckling är en form av process som är oberoende av lärande, medan lärande däremot är en extern process som är en följd av utveckling. Successivt har en utveckling av barnens bilder skett och barnen vågar ta mer initiativ till egna bilder. Den tolkning jag gör är att de lärt sig hantera verktygen och de ser möjligheter som de förut inte vetat om. Barn förstår och ser ett mönster i det de gör, och genom att den förståelsen finns kan de använda sin kunskap och därmed lösa nya problem som uppstår (Gärdenfors, 2006). Barnen skapade på egen hand nya motiv och gjorde egna förändringar i sina bilder. Oma gjorde fiskar som simmar i vatten. Detta skedde helt på eget initiativ. De barn som gjorde tussilago använde olika form på blombladen, stjälkarna har olika färger och i mittpartiet har de gjort på lite olika sätt. Två av barnen har valt bort oljepastellkritan och enbart målat med vattenfärg. Ett barn har målat vita blommor och ett annat barn har målat blommor som är ljusblå. Ett av barnen har valt att måla astrar. Detta är medvetna val och förändringar som barnen gjort utifrån den erfarenhet de fått genom de målarstunder med riktad undervisning och handledning vi haft tillsammans.

### **Observation 6, Schabloner**

Vi gjorde tulpaner med hjälp av oljepastellkritor, en schablon och vattenfärg (se bild 6a och 6b). Schablonen består av en kartong med ett utskuret blomblad. Man målar runt hålet och drar sedan ut färgen med fingret, inuti hålet. Då får man ett blomblad. Sedan flyttas schablonen en liten bit åt höger och man drar på nytt ut färg i hålet. Därefter sker samma sak åt vänster. Då har man fått en tulpanblomma. Dialog när vi målar tillsammans.

*Jag: Titta nu hur jag målar runt omkring hålet som är...jag tar rött först, man kan ta vilken färg man vill, men jag vill ha en röd tulpan.*

*Albin: Runt...inte i?*

*Jag: Ja, runt hålet, titta..nu lägger jag schablonen på ett rent papper och drar ut färgen i hålet, ser ni?*

*Albin: Ja...*

*Jag: Sen flyttar jag schablonen lite åt först ena hållet, sen åt andra hållet och gör på samma sätt, jag drar ut färgen i hålet...*

*Disa: Är det svårt?*

*Jag: Nej, inte alls...du ska få prova själv..men titta nu..En tulpan!*

*Love: Jaaaa*

*Disa: Åh, vilken fin*

*Albin: Vi har såna hemma..*

Barnen bestämmer själv hur många blommor de vill ha och målar sedan stjälkar och blad. De diskuterar färger på blommorna med varandra och de ger varandra råd om vilka kriterier de skall ta. Några av barnen målar bara med oljepastell och använder inte vattenfärgen bakom sin bild. Andra barn målar avslutningsvis med vattenfärg bakom blommorna i valfri färg. Vid detta bildskapande lärandeobjekt hjälpte jag en del av barnen att hålla fast schablonen när de skulle dra ut färgen. De allra flesta klarade att själva hålla fast schablonen, men de som tyckte det var svårt fick hjälp med detta.

*Love: Jag vill ha en blå blomma*

*Jag: Ja, men då tar du en blå krita, ljusblå eller mörkblå?*

*Love: Finns det mellanblå? Jag tar denna..bara runt?*

*Jag: Ja, runt hålet*

*Albin: Barbro jag kan inte hålla..*

*Jag: Kommer..*

*Albin: Den halkar...*

Det var ett uppskattat moment och barnen uttryckte med egna ord hur stolta de var över sina bilder.

*Love: Åhh, det blir fint*

*Albin: Kolla jag kan!*

*Calle: Kan du hjälpa mig?*

*Albin: Jag visste inte att jag kunde göra såna mormorsblommor!*

*Disa: Får jag ta hem den hära i dag?*

*Erika: Kolla min då!*

Bilderna sattes sedan upp på väggen i klassrummet och många av barnen sa till sina föräldrar att komma in och titta på dem. Detta var tredje gången vi målade med oljepastellkritor och använde vattenfärg till detta. Att använda samma teknik flera gånger skapar en igenkänning hos barnen som gör att de kan känna sig trygga med materialet. Eftersom tekniken och materialet är likartat finns det en förutsättning för att se om någon form av progression sker i barnens skapande av bilder.



Bild 6a, Tulpaner målade med oljepastell, schablon och vattenfärg. Barn 6 år.

## **Analys och tolkning av observation 6, Schabloner**

Genom att visa på olika sätt att använda kriterier och färger ger vi barn verktyg att arbeta med (Änggård (2010)). Som bildpedagog vet jag på vilka sätt kriterier och målarfärg kan användas och när olika tekniker presenteras väcks lusten att pröva hos barn. Det perspektiv Pramling Samuelsson m.fl. (2008) tar upp där de betonar betydelsen av pedagogens roll för att utveckla barns estetiska utveckling tolkar jag vid detta målarfällfälle som betydande. Dessutom är jag överens med författarna (a.a.) om att detta perspektiv där pedagogen har en betydande roll inte bortser från det personliga uttrycket i den estetiska förmågan. Barn ser vad pedagogen gör och provar sedan själv, många gånger ändrar de på något och hittar egna uttrycksätt. Vygotskij (1978) menade att den hämning barn gör inte blir exakt, utan att barn medvetet kombinerar sin hämning med egna idéer och skapar på så sätt något nytt. Det handlar alltså inte om en reproduktion utan om en kreativ omarbetning som bestäms av barnet för att passa dess behov och intressen. Följande repliker är från interventionen då vi målade schabloner.

*Love: Jag vill ha en blå blomma*

*Jag: Ja, men då tar du en blå krita, ljusblå eller mörkblå?*

*Love: Finns det mellanblå? Jag tar denna..bara runt?*

Formen på blombladen är olika och det är olika färger på blommorna. Love vill ha en blå blomma och hon vet precis vilken blå färg hon vill ha. Denna medvetenhet har jag sett växa fram hos barnen. Bilderna barnen gjort har som jag tolkar det ett personligt uttryck och den ökade kunskapen om hur man kan måla har gett dem fler uttrycksmöjligheter. Alla bilder med tulpaner är individuella och varje bild har ett egenvärde för respektive barn. De färdigheter barnen har utvecklat i denna studie är framför allt en grundtrygghet i att använda materialen, att våga pröva olika tekniker. Denna empiri av barnens bilder som jag ser utgår i alla sammanhang från den teoretiska bakgrund jag studerat och det sociokulturella perspektiv (Vygotskij, 1998) jag haft i min studie. Den medvetenhet med vilken jag valt tekniker och material som jag presenterat för barnen, är sprungna ur ett resultat av min erfarenhet som bildlärare. *Hur* kan barn i interaktion med en bildpedagog ges möjlighet att utveckla sitt kunnande i bild genom att pröva olika tekniker och material? Detta *hur* handlar om kommunikation, men jag tolkar det jag sett i min analys som att vad som krävs för detta är en tydlig diskurs. Att prata med barnen om olika penslar, schabloner, oljepastellkriterier och annat material gör att materialen och teknikerna blir viktiga, det krävs en del ämneskunskaper och medvetenhet för att visa dem *hur*.

*Jag: Sen flyttar jag schablonen lite åt först ena hållet, sen åt andra hållet och gör på samma sätt, jag drar ut färgen i hålet...*

*Disa: Är det svårt?*

*Jag: Nej, inte alls...du ska få prova själv..men titta nu..En tulpan!*

Språkets roll i lärprocessen är enligt Vygotskij (1998) betydelsefull och att höra barn som formulerar sin förståelse i ord och dela den med andra, få reaktioner och diskutera vad man förstår och inte förstår, är väsentligt för att utveckla ett kunnande, i detta fall inom bild.

*Oma: Kan jag måla gult nu, jag hade rött först? Måste jag ta en ny schablon?*

*Jag: Du kan måla över med gult, det blandar sig säkert lite med det röda, prova får du se!*

Oma prövar och blir nöjd med resultatet:

*Oma: Kolla, snygg! Jag gör igen! Den blev orangig!*

*Love: Åh, målade du över det röda?*

*Oma: Ja, kolla!*

Oma målar med gult över på rött och ser att han får en orange färg. Att våga pröva ger barnen nya erfarenheter de förut inte haft. Genom att se mina och de andra kamraternas bilder får barnen tillgång till kunskaper, tankar och nya idéer som de sedan själv kan använda sig av och omarbete på olika sätt. Ett av barnen gjorde inte en tulpan utan en annan blomma. Likaså är bladen på barnens bilder gjorda på lite olika sätt, en del är lite rundade, andra spetsigare och en av bilderna har blad med nervtrådar på. Även bakgrunderna är målade på lite olika sätt och med olika material. En del av barnen har målat med krita, andra har använt vattenfärg. När man förstår och får kunskap kan denna kunskap användas på olika sätt i praktiken. Några av barnen har målat en enfärgad bakgrund, andra har målat himmel och mark och en har målat ett bord, detta barn har även ritat en vas som blommorna sitter i. Barnet målade vasen med vit krita eftersom det är en glasvas (genom att måla med vattenfärg över bilden framträdde vasen på ett tydligt sätt). Detta visar som jag ser det på en kunskap om att den vita kritan skulle visa sig när barnet målade över den med vattenfärg. Detta åskådliggör en teknik och ett arbetssätt som barnen utan pedagogens hjälp, troligtvis inte skulle upptäcka (Änggård, 2010). Den progression som sker från det första mötet med oljepastellkritan vid vårt andra målartillfälle (snögubbar, observation 2) utvecklades i samband med blommorna (observation 5) som målades mer fritt, och blev sedan till ett eget skapande i form av schablonmålningen (observation 6). Det vi kunde se här är den sociala aktivitet som ligger till grund för barnens utvecklande av sina kunskaper i bild. Genom att delta, i det sociala planet utvecklas barnet i det inre planet (Dysthe, 2010). Vi arbetar tillsammans, och utvecklingen sker i själva interaktionen och det samspel som sker vid dessa målartillfällen.

När barnen berättade för föräldrarna om sina schablonbilder kunde de på ett konkret sätt beskriva vad de gjort och även förklara varför de gjort på ett visst sätt, det tyder på en förståelse av bildskapandet och en medvetenhet om det egna lärandet.

Förskollärare B återberättar vid samtalsintervjun om barnens upplevelser:

*De har ju verkligen varit stolta över det de gjort. De har velat visa föräldrarna. Det har jag inte sett att de gjort förut! Det är så kul att barnen kan berätta precis hur de gjort, som det där med schablonerna. Att de använde en schablon, jag tror inte de använt det ordet förut...men nu vet vi alla att det är en kartong med ett hål i som man drar ut färgen i. Att man målar runt om, och att man kan måla med vattenfärg runt, det blir så fint! Det syns inga små fingrar eller kladd som det kan bli annars.*



Bild 6b, Tulpaner målade med oljepastell, schabloner och vattenfärg. Barn 6 år

I observationerna 1, 2, 3, 4, 5 och 6 är det jag och barngruppen som målar tillsammans. Det är syftet i min problemformulering som studeras där. På vilket sätt kan barn i interaktion med en bildpedagog ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker och hur kan barn använda sin nya kunskap om material och tekniker för att utveckla sin egen kreativitet. I nästa observation ser jag på en utveckling av detta, ett av barnen hade varit borta när vi gjorde schablonerna, hon såg bilderna barnen gjort och ville då lära sig detta.

### **Observation 7, Love lär Kim måla med schabloner**

Ett av barnen var på semester då vi arbetade med schabloner, hon kom till mig vid ett senare tillfälle och ville göra en målning i efterhand. Jag sa att det säkert kunde göras men uppmanade barnet att fråga någon i klassen om hjälp för att göra bilden. Det var direkt ett av barnen som erbjöd sig att hjälpa till. Jag lovade att ta med material och vi bestämde en dag då de skulle ha tid att sitta tillsammans. Det här var ett tillfälle jag ville vara med om. Att se hur barn kommunicerar om bild tillsammans. Dialogen som följer sker vid detta målartillfälle.

Love och Kim sitter i det lilla målarrummet med allt material framför sig. De sitter sida vid sida. Love var med och målade med schabloner, nu skall han visa Kim hur man kan göra.

*Love: Då tar man en mall, och målar runt den...sen gör man bara så här...(Love drar med fingret över färgen så att färgen smetar ut sig i hålet på schablonen)*

*Kim: Ungefär som fingerfärg?*

*Love: Ja, åsså gör man så, man flyttar på den, och så drar man lite till...(hen flyttar på schablonen lite och färgar ett nytt område) och så har man gjort en blomma!*

*Kim: Okey!*

*Love: Sen kan man göra en liten till...Jag ska göra lite olika färg på dem, det ska jag göra på min blomma.*

Kim tar en schablon och gör på samma sätt som Love, men hon tar en annan färg på kritan. Hon gör flera blommor, i olika färger. Kim tittar på Loves bild och försöker göra likadant. Jag ställer en fråga till dem;

*Jag: Men om man ser någonting som någon annan gör, som man också vill göra, frågar man då?*

*Kim: Ja, men det är ju ungefär så..*

*Love: Jag brukar nog fråga hur dom fick tag på den saken, eller...*

*Kim: Hur dom gjorde den?*

Kim målar ett moln på himlen med vit oljepastell, sedan ett till. En av pedagogerna kommer in i målarrummet och stannar till.

*Pedagogen: Vad gör ni?*



*Love: Jag håller på och visar Kim hur man målar tulpanerna (det märks en markant skillnad i rösten, han är stolt över vad han gör)*

*Pedagogen: Visste Kim inte det?*

*Love: Nej, Kim var inte med då!*

Love och Kim fortsätter måla med oljepastellerna. Sedan sträcker sig Love efter vattenfärgerna och penseln.

*Love: Då så tog man penseln, man ska ha ganska mycket vatten, sen tar du i den färg som du vill ha, jag tar en röd...sen målar du bara över!*

*Kim: Hmmm!*

*Love: Man kan blanda färger om man vill och man kan måla med en färg om man vill...man får göra precis som man vill!*

*Kim: Ohh, den gula är ju fin!*

De första bilderna är klara och Kim säger att hon vill måla mer. Hon tittar på schablonen, vrider och vänder på den.

*Kim: Man kan ju göra hjärtan med sånt hära!*

*Love: Mmm. Kan man göra!*

*Jag: Vill du göra det, jag kan hämta en sax så kan vi klippa ut lite andra former.*

*Kim: Ett hjärta och sen kan man ta en såndära...vill du göra också?*

*Love: Mmm*

*Kim: Med hjärtan oh, så man kan ta hjärtan och hjärtan kan man göra som lupiner!*

*Kim: Lupiner, jag kommer göra lupiner!*

Kim klipper ut ett hjärta och målar sedan runt hjärt- hålet och börjar dra ut färgen i hålet. Hon lägger schablonen på rad under varandra och får det på så sätt att se ut som en Lupinblomma.

*Kim: Jag ska göra Lupiner!*

*Love: Ja, vad fint!*

*Kim: Dom har jättemycket blommor så här på sig, då kan man göra av hjärtan så här!*

*Kim: Titta! Jag gör Lupiner!*

*Love: Ja, vad tjusigt!*

*Kim: Det var väl fiffigt?*

Kim målar med grön vattenfärg bakom blommorna. Hen tar ännu ett papper och gör nya Lupiner med rosa färg samt målar till en fjäril och ett bi på bilden. Sedan målar hon med gul och cerise vattenfärg över bilden (bild 7). Både Kim och Love är mycket nöjda med sina alster och tar med dem bort till klassrummet.



Bild 7, Lupiner målade med oljepastell, schabloner och vattenfärg. Barn 6 år

Vid detta tillfälle höll jag mig avsiktligt lite i bakgrunden och lät barnen vara de styrande i samtalet. Interaktionen mellan Kim och Love är tydlig. Love är stolt över att han kan något som Kim vill lära sig. Ändå finns det en ödmjukhet i deras samtal. Kim och Love är inte särskilt mycket tillsammans i förskoleklassen, de väljer inte specifikt att vara med varandra. Nu hade Love en kunskap som Kim ville ta del av och därför satt de tillsammans. Kim tittade på Love och gjorde först på samma sätt. Sedan provade hon en annan väg, Kim utvecklade sitt *erfarande* och gjorde om den till sin egen kunskap.

### **Analys och tolkning av observation 7, Love lär Kim måla med schabloner**

Love hade varit med när vi målade med schabloner, nu skulle han visa Kim vad vi hade gjort så att Kim kunde pröva detta själv. Att härma är enligt Vygotskij (1998) en stor del av barnets lek. Ändå menar Vygotskij att härmingen inte blir precis, utan kombineras med barnets egna idéer och därigenom skapas något nytt. Love var här den stöttepelare "scaffolding" (Dysthe, 2010) som Kim behövde för att lära sig måla med schabloner. Vi kan konstatera att de hade

ett gemensamt lärandemål; Att lära sig att måla med schabloner. Förutsättningen var god eftersom Kim tycker om att måla och detta var något hon själv efterfrågat, något hon ville lära sig. Kim hade varit med på de andra målarpassen och hon kände till oljepastellkritor och dess egenskaper. Love visar och berättar för Kim med sina egna ord vad han gör och hur han gör. Replikerna är ett utdrag från detta tillfälle när Love och Kim målar tillsammans.

*Love: Då tar man en mall, och målar runt den...sen gör man bara så här...(Love drar med fingret över färgen så att färgen smetar ut sig i hålet på schablonen)*

*Kim: Ungefär som fingerfärg?*

*Love: Ja, åsså gör man så, man flyttar på den, och så drar man lite till...(Love flyttar på schablonen lite och färgar ett nytt område) och så har man gjort en blomma!*

*Kim: Okey!*

*Love: Sen kan man göra en liten till...Jag ska göra lite olika färg på dem, det ska jag göra på min blomma.*

I den proximala utvecklingszonen vill Kim ta till sig av den kunskap som Love har och göra om den till sin. Detta var ett tillfälle där Kim själv valt något hon ville lära sig. Hon ville aktivt bidra till sitt eget lärande.

*Love: Då så tog man penseln, man ska ha ganska mycket vatten, sen tar du i den färg som du vill ha, jag tar en röd...sen målar du bara över!*

*Kim: Hmmm!*

*Love: Man kan blanda färger om man vill och man kan måla med en färg om man vill...man får göra precis som man vill!*

När de första bilderna är klara säger Kim att hon vill måla mer. Hon vrider och vänder på schablonen och funderar. Imitation betraktas av Vygotskij (1998) som en aktiv process där den som imiterar konstruerar sin egen kunskap.

*Kim: Man kan ju göra hjärtan med sånt hära!*

*Love: Mmm. Kan man göra!*

*Jag: Vill du göra det, jag kan hämta en sax så kan vi klippa ut lite andra former.*

*Kim: Ett hjärta och sen kan man ta en såndära...vill du göra också?*

*Love: Mmm*

Jag går och hämtar en sax och Kim klipper ut ett hjärta i kartongen. Kim målar runt hålet och drar på nytt ut färgen på papperet. Nu sätter hon schablonen på rad under varandra så det bildas en rad med hjärtan. Här sker en process där Kim först gör som Love, i den interaktion som äger rum mellan barnen sker en övergång från det yttre talade ordet till det inre tal som Kim sedan utvecklar i ännu ett steg, när hon sätter ord på sina tankar:

*Kim: Med hjärtan oh, så man kan ta hjärtan och hjärtan kan man göra som lupiner!*

*Kim: Lupiner, jag kommer göra lupiner!*

Detta samlärande tolkar jag som en utveckling av det kunnande som Kim redan har. Kim använder sin nya kunskap och den teknik hon lärt sig med materialen och utvecklar här sin egen kreativitet. Först målar de tillsammans och Kim härmar det Love gör, sedan omarbetas detta av Kim till en egen variant av schablonmåleri. Fantasi betraktas av Vygotskij (1998) som en förmåga att kombinera erfarenheter, känslor och tankar. Jag förmodar att Kim har en erfarenhet av blommor eftersom hon nämner Lupiner, den erfarenheten använder hon nu för att utveckla sin kreativitet. Kim använder den lånade kunskap hon fått av Love och gör tillsammans med den erfarenhet hon har, om den till sin egen (Vygotskij, 1998).

*Kim: Dom har jättemycket blommor så här på sig, då kan man göra av hjärtan så här!*  
*Kim: Titta! Jag gör Lupiner!*

Det finns en tydlig progression i Kims lärande där hon först gör på samma sätt som Love men sedan utvecklar sitt bildskapande på ett helt eget sätt. Williams (2006) menar att den interaktion som sker vid barns samlärande är något som både det lärande barnet som det barn som lär ut har glädje av. Den kognitiva processen som här utvecklas är viktig, både av den som tar emot och för den som ger av sin kunskap. Här erfar vi en kulturell tradition och en reproduktion å ena sidan och individens möjlighet att påverka sitt motiv å den andra sidan. Kim såg framför sig att hon kunde göra en annan slags bild om hon förändrade schablonen samt att bilden kunde kompletteras genom att nya attribut kom till. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv var det av intresse att se om i första hand Love använt sig av den kunskap som jag delat med barnen förut och på vilket sätt Love sedan presenterade den för Kim. Det blir i detta sammanhang tydligt att Love genom den interaktion vi hade när vi målade tillsammans (observation 6, schabloner) utvecklat sina färdigheter i att använda nya material och tekniker. Denna nya kunskap i form av material och teknik kunde han sedan använda för att visa Kim hur man kunde göra. Kim å sin sida utvecklade detta i ännu ett steg när hon använde sin nya kunskap för att utveckla sin egen kreativitet. I interaktionen med Kim förklarade Love *vad* de gjorde och *hur* man kunde göra och gav därmed Kim ett verktyg att arbeta med. I kommunikationen delade Love med sig av den erfarenhet som han tidigare gjort. Gärdenfors (2010) beskriver hur barn som förstått ett samband ofta kan använda sig av det i nya typer av uppgifter.

Ju djupare förståelse, desto mer kan man generalisera sin kunskap. En elev som har förstått är också mycket bättre på att förklara ett kunskapsområde för andra. Med andra ord, den som har förstått kan undervisa (Gärdenfors, 2010, s. 39).

Gärdenfors (2010) teori om förståelsens betydelse för att utvecklas blir tydligt i det agerande som Love presenterar för Kim. Tanken var att barnen i gruppen skulle utveckla en kompetens och förståelse för hur man kan bygga upp en bild med hjälp av schabloner och hur man kan blanda färger och få fram nya nyanser. När Love förklarade för Kim hur man kunde använda schablonen hade han själv förstått principen av hur den kunde användas (a.a.). Genom att förklara för Kim reflekterade Love över sitt eget lärande och blev därmed även själv medveten om detta (Williams, 2006). Alvestad (2010) beskriver i sin avhandling utvecklingen från en passiv nybörjare till en självständig individ där barn aktivt kan ta egna beslut i andra situationer. Detta ser jag i det tillfälle där Love visar Kim hur man kan använda sig av schabloner för att göra blommor. Kim är till en början passiv och gör sedan på liknande sätt som Love har visat, men utvecklas snabbt till att bli så pass självständig att hon aktivt förändrar sitt bildskapande och resultatet blir att hon skapar en helt ny bild. Den intelligenta förmågan har höjts på ett markant sätt och uppfinningsrikedomen i Kims bildskapande visar på en kreativ utveckling. Kim använder sin nya kunskap på ett nyskapande sätt och gör om den till en helt egen (Vygotskij, 1998).

## Progression och nyskapande i barnens bildskapande

Studiens syfte var att se på vilket sätt barn i interaktion med en bildpedagog ges möjlighet att utveckla sina färdigheter att använda nya material och tekniker och hur barn kan använda sin nya kunskap om material och tekniker för att utveckla sin egen kreativitet. Jag kan i studien erfara barns varierande uttryck i form av fantasi och originalitet i de olika bilder som gjorts. Det finns en progression i bilderna, där det egna uttrycket blir tydligare i barnens bilder när vi målat tillsammans ett par gånger. I den första observationen (observation 1, Siluett) gjorde barnen sina bilder snarlika det som jag hade gjort. Det är inget som är konstigt eftersom det var ett helt nytt sätt för dem att måla på. Att härma blev här ett sätt att lära sig tekniken och att pröva nya material. Imitationen betraktas av Vygotskij (1998) som en aktiv process där den som imiterar konstruerar sin egen kunskap. Det är alltså ingen mekanisk härmning, utan barnen valde själva vad de ville härma och vad nytt de ville tillföra i sin bild. Jag hade medvetet med många olika djur så att de skulle kunna välja var sitt djur om de ville. Även om de härmade tekniken var valet av motiv deras eget. Imitationen blev här till en meningsskapande aktivitet (a.a.). Ett av barnen har målat en svart bakgrund och lämnat en cirkel i form av en måne bakom den varg barnet gjort. Detta noterades av två andra barn som härmade detta men gjorde om kunskapen på sitt eget sätt. Den ena i form av en ring med små strålar på och den andra i form av en blå måne bakom vargen (se bild 8).

I observation 2, Snögubbar, observation 5, Blommor, och i observation 6, schabloner som alla är gjorda med samma material i oljepastellkrita och vattenfärg, ser jag en tydlig progression i de målningar barnen gjort. Vid det första tillfället gör de flesta av barnen som jag har gjort, en snögubbe av tre snöbollar, med armar av grenar, med ögon och en hatt. Vid nästa målartillfälle med samma material, oljepastell och vattenfärg är det ett mer varierat utbud av målningar. Vid det tredje tillfället tar barnen egna initiativ och utvecklar bilderna på egen hand. Den erfarenhet barnen gjort och den materialkännedom de fått kan de använda sig av på ett konstruktivt och kreativt sätt. De målar på olika sätt och med olika färg och form. De tar egna initiativ till att skapa bilder. Den möjligheten hade inte barnen förut, de visste inte hur de skulle göra.

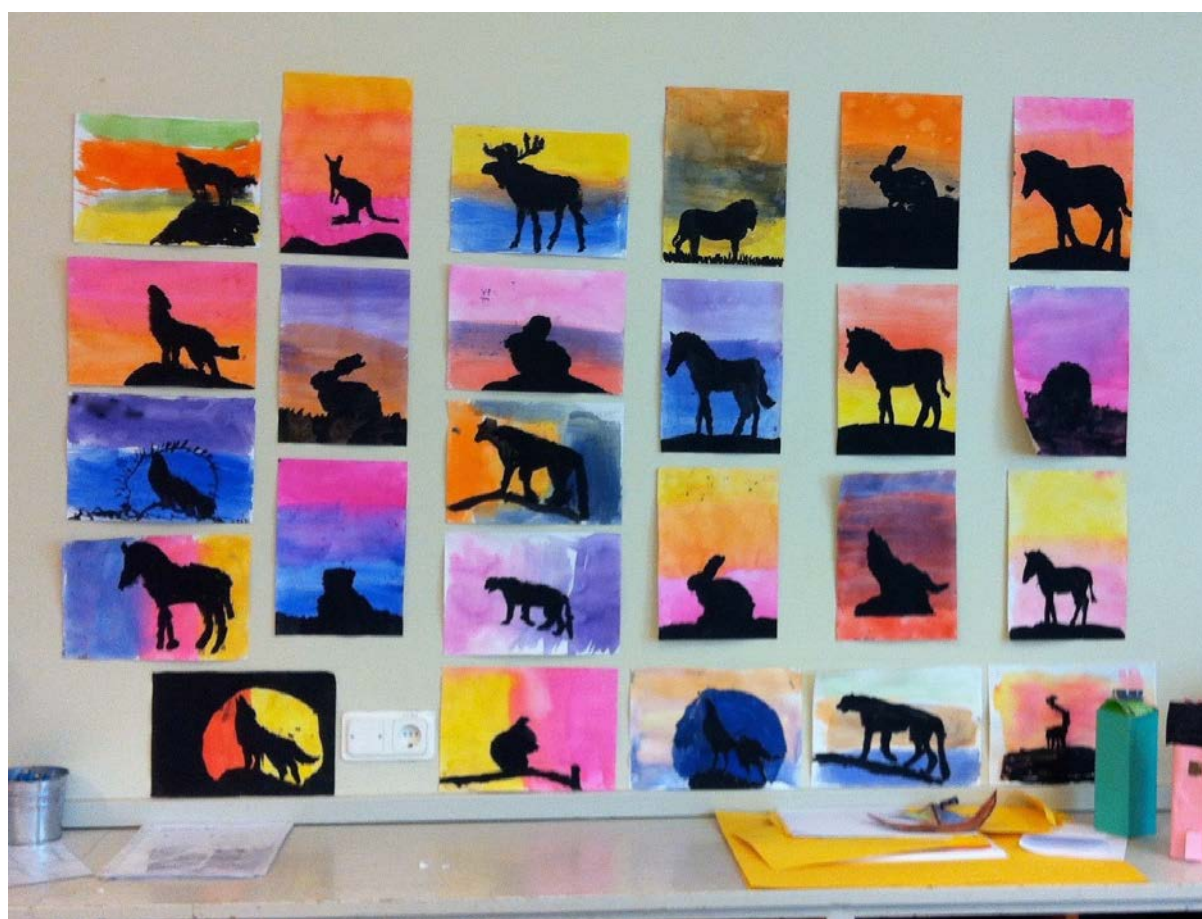


Bild 8, Siluettbilder målade med vattenfärg, av barn 6 år

När man visar på olika praktiska tillvägagångssätt, material och möjligheter skapas ett kunnande som barn sedan själv kan utveckla (Änggård, 2005). Denna koppling till Vygotskijs

(1998) teori om den proximala utvecklingszonen är som jag ser det tydlig. I en stimulerande miljö med tillgång till material och pedagogisk vägledning där barnet får hjälp med att prova sig fram kan en utveckling av bildskapande ske samtidigt som barnet då blir medvetet om hur man kan göra när vi visar på *hur* (Rogoff, 1994 och Änggård, 2005). Barnen kunde med egna ord berätta vad de gjort och på vilket sätt de använt materialen., vilket återberättades av pedagogerna. När barn ser vad de själva rent praktiskt åstadkommit med hjälp av penslar och färg blir de på ett konkret sätt medvetna om vad de gjort eftersom de ser ett resultat i den färdiga bilden.



Bild 9, Vinterbilder målade med vattenfärg, oljepastell och glitter. Barn 6 år

Genom att vi samtalar med barn när vi målar, om *vad* som görs, *hur* man gör och *varför* man gör på ett visst sätt, skapar vi en förståelse och en förtrogenhet i att utveckla barns kunnande i bild. Att i en interaktion använda sig av språket som ett verktyg har påvisats av flertalet (Säljö, 2010, Pramling, 1995, Williams, 2006, m.fl.). I den tredje observationen (observation 3, Vinterbild) kunde jag se fler uttryck och varierade bilder av barnen (se Bild 9). Himlarna

och även marken är olika målade. Liksom bergen i bakgrunden. Tre av bilderna har fullmåne, varav en är vit. En har månen i sin slutfas. En av bilderna har inte gjort några stjärnor och en har både stjärnor och snöfall. Granarna har lite olika form men det är ingen som helst tvekan om att det föreställer en gran. Som bildpedagog med lång erfarenhet kan jag säga att det här är bilder med ett utvecklat bildperspektiv och med en färgintensitet och form som man inte ofta ser framställda av barn som är sex år gamla.

Som jag tolkar resultatet av denna studie finns en potential att i en pedagogisk verksamhet utveckla barns möjlighet att skapa bilder genom bildskapande lärandeobjekt. Studien visar på att man *genom att visa hur man gör och berätta om vad man gör* kan utveckla barns färdigheter i att använda nya material och tekniker. Den progression som jag ser i barnens bilder tolkar jag som en utveckling av deras bildskapande. Jag anser att jag nått intressanta resultat i denna undersökning och den färdighet, förmåga och förståelse som barnen fick, använde de sig av för att utveckla sin egen kreativitet. Dels genom att utveckla den till ny och annorlunda kunskap (Vygotskij, 1998), men även genom att dela den med andra (Williams, 2006). Studien visar på vilka möjligheter som finns i den pedagogiska verksamheten *om vi bara vågar presentera olika material och tekniker för barn* (Änggård, 2010).

### **Bildpedagogens roll för barns lärande**

Mina erfarenheter som bildlärare blev här tillsammans med Vygotskijs (Vygotskij, 1998) teori om den proximala utvecklingszonen till en ökad förståelse för hur man på olika sätt man kan utveckla en färdighet i att skapa bilder. Den interaktion som sker mellan bildpedagog och barn ger möjlighet till en medvetenhet om material och tekniker som ger barn verktyg att arbeta med. I kommunikationen reflekterar vi över det vi gör och hur det ser ut. När vi visar på vad det är vi verkligen *ser*, lär vi barn hur verkligheten kan återskapas i en bild. Det handlar alltså inte om att rita eller måla något specifikt, utan att *förstå* hur man kan använda färgerna och penslarna på olika sätt för att återskapa en bild. Det betyder inte att pedagogen behöver vara exceptionellt duktig på att måla. Däremot behövs en medvetenhet om hur materialen kan användas och vad barn i denna ålder kan och klarar av själva, det är utifrån denna kunskap de sedan skall utvecklas. Det är en insikt hos läraren som kräver att man vet vad man skall rikta barns lärande mot för att skapa förutsättningar att utveckla olika färdigheter i bild. Genom att *förevisa olika sätt* att använda bildskapande och måla tillsammans med barn kan vi utveckla alla barns möjlighet till att skapa egna bilder. I en riktad undervisning ger vi barn ett verktyg



att arbeta med och ett tillfälle att pröva sina olika färdigheter. Vi ger också barn möjlighet att i samspel med andra barn utveckla både sig själva och andra i ett kreativt bildskapande.

När vi ser på bildpedagogens roll som betydelsefull genererar vi en möjlighet för barn att utveckla sitt lärande inom bildskapande (Wetterholm, 2001, Marner, 2005 och Änggård, 2010). Genom att dela den kunskap som finns utvecklas hos barnen nya färdigheter och förmågor. Alla barn kan måla, men som pedagog kan jag visa olika tillvägagångssätt att använda färgerna på (Änggård, 2005). Jag skapar en medvetenhet om hur man blandar färger, hur färgerna påverkas beroende på om jag tar lite eller mycket vatten i penseln och jag visar hur man kan bygga upp en bild. En del barn är mer medvetna om hur bilden byggs upp än andra, de ser helheten i bilden och uppfattar nyanser i färg och form lite mer än andra barn. Det viktiga är att alla barn kan öva upp sin kunskap om hur man målar och få vetskap om hur man kan använda olika tekniker, för att på detta sätt kunna utveckla sina färdigheter i bild (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003). Det är inte så att bara ett fåtal människor ”kan måla” utan jag hävdar att min undersökning visar på att alla kan lära sig om man bara får rätt handledning. Det betyder att man med hjälp av en riktad undervisning kan utveckla ett bildskapande där barn kan utveckla sina färdigheter i bild. Språket blir här ett viktigt redskap och i målarstunden sker hela tiden en kommunikation där orden formuleras så att barn skall förstå *vad* det är vi gör, *varför* vi gör det och *hur* vi gör det. Genom att se på pedagogens roll i en kommunikativ process under bildundervisningen kan vi se det estetiska som ett mål i sig beträffande barns utveckling (Pramling Samuelsson m.fl. 2008). Det betyder att vi måste se även de estetiska ämnena som *undervisningsämnen*. Inte något man lär sig själv. När vi visar på olika alternativ och tekniker, ger vägledning och verktyg ökar vi möjligheten till en utveckling av lärandet inom bild (Änggård, 2010).

## Diskussion

Här följer avslutningsvis en diskussion om de tankar som väckts utifrån studien och dess resultat samt några reflektioner om vidare forskning i ämnet bild.

Resultaten visar att *genom att visa och berätta hur man kan göra*, kan man bidra till att barn utvecklar sitt kunnande i bild när de får pröva olika tekniker och material. Synen på att ”lära barn måla” kan väcka ett visst dilemma. Om man har en syn på barnet som en egen utvecklare av skapande verksamhet där utvecklingen sker ”av sig själv” när det är ”moget”, kan man se detta ur ett etiskt vanskligt perspektiv. Uppfattningen att man ”styr” barnet genom att explicit

visa hur man kan använda sig av en teknik eller ett material kan göra att många pedagoger avstår från att aktivt introducera nya sätt att arbeta på inom bildämnet. Utifrån studiens resultat skulle man kunna vända på resonemanget och i stället ställa sig frågan om frånvaron av riktad undervisning kan leda till att vi undanhåller kunskap för de barn som annars inte kommer i kontakt med till exempel nya tekniker och material. Rädslan att hämma barns skapande har gjort att många låter bli att undervisa i bild. Följden kan då bli ett berövande av de verktyg som barn behöver för sitt bildskapande eftersom det är tekniker och arbetssätt som barn inte skulle upptäcka utan pedagogens hjälp (Änggård, 2005). Min studie av förskoleklassens bildskapande visar på de möjligheter vi har att utveckla varje barns bildskapande. Resultatet visar att *samspelet mellan pedagogens undervisning och barns bildförmåga* är viktigt vilket också påpekats av Wetterholm (2001) och Häikiö (2007).

Föreliggande studie syftade också till att undersöka om, och i sådana fall hur barn förmår att använda sin egen kreativitet för att bygga vidare på det de lärt sig i en riktad undervisning. Resultaten visar ett flertal exempel på hur barnen har gjort de nya teknikerna ”till sina egna” genom att använda sin egen kreativitet och utvecklat dem till något eget. När vi stimulerar barns kreativitet utvecklas både uppfinningsrikedomen och fantasin. Genom detta ökar vi såväl färdighet som förmåga hos barn och ger dem därmed fler uttrycksmöjligheter (Änggård 2010). Barn utvecklas i interaktion med andra och inte utifrån någon mekanisk process som är baserad på ålder eller mognad, socialiseringen sker aktivt (Alvestad 2010) och är en utveckling som styrs av de sociokulturella förhållanden som råder. På samma sätt är barn aktiva i sitt skapande, bilden görs om i form av nya motiv och tillförande av attribut av olika slag. Vygotskijns teori om den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1998) visar sig här i barnens bilder. Det vi gör tillsammans kan barnet sedan göra själv (a.a.).

Resultaten visar också på flera exempel där barnen sedan själva har varit med och utvecklat den proximala utvecklingszonen genom att dela med sig av sina nya erfarenheter och kunskaper till andra och inte utifrån någon mekanisk process som är baserad på ålder eller mognad (Alvestad, 2010) utan socialisation är en utveckling som styrs av de kulturella förhållanden som råder. Marners teori (2005) om den sociokulturella samverkan som han menar bör finnas mellan pedagog och barn kan då relateras till den Frøbelska (Johansson, 1995) traditionen där guidning och ömsesidigheten mellan pedagog och barn belyses, liksom Reads (1956) teori om vikten av en dialog där bägge parter lär av varandra. Om man ser på barnet i ett sociokulturellt perspektiv där barnet i interaktion *med andra* utvecklar en kunskap,

ser man ”härmande” som ett sätt att lära och ta till sig kunskap samt att i en vidare utveckling omvandla detta till ett *eget* kunnande (Vygotskij, 1998). Pedagogens kompetens har därför precis som Wetterholm (2001), Marner (2005) och Häikiö (2007) påvisat en stor betydelse beträffande barns utveckling i ämnet bild.

I den riktade undervisningen och i den färdiga bilden möjliggör vi för barnet att se hur färdigheterna att hantera materialen ökar. I den riktade undervisningen utvecklas de färdigheter vi väljer att presentera för barn. När vi visar hur man blandar olika färger till en effektiv bakgrund – är det just detta de utvecklar en färdighet i. Väljer vi att måla en bild av ett landskap med bakgrund, mellanläge och framkant – är det detta de utvecklar en färdighet i. Enligt Vygotskij är möjligheterna att utveckla barns färdigheter oändliga i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij, 1998). Resultaten i studien visar också att barnen själva kan vara med och bidra till den proximala utvecklingszonen genom att dela med sig av sina nya erfarenheter och färdigheter. Gärdenfors studier (1996, 2006 och 2010) visar på den betydelse förståelsen har för bidragandet av kunskap. Det är tydligt att den kunskap barn tar till sig är något de kan använda sig av om bara möjligheten ges. När de lärt sig tekniken och att hantera materialet kan motiven ändras, *det viktiga är att någon visar och berättar hur de kan göra*. När vi visar på olika möjligheter vidgas begreppsvärlden och nya idéer växer fram (Änggård, 2010).

### **Vidare forskning**

Jag ser i min studie en tydlig koppling mellan pedagogens roll och barns utveckling i sitt bildskapande. Jag tycker mig därmed ha belägg för att pedagogens roll för utvecklandet av barnets kunnande är av vikt när det gäller bildskapande, vilket talar för att det går att lära barn estetik (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt, 2008, samt Änggård, 2010). Med facit i hand skulle jag önska mig tid för en djupare undersökning där två förskoleklasser ingår. Denna gång med en klar skillnad där den ena förskoleklassen får en kontinuerlig bildundervisning med material och tid med en bildpedagog, och den andra klassen har materialen men ingen riktad bildundervisning. Då skulle det finnas en referensgrupp där möjligheten att utvecklas inom ämnet bild ses ur två olika perspektiv. De flesta studier som gjorts har fokuserat på de bilder som barn gör, inte på vilka *möjligheter* de haft i form av pedagogik, metodik och didaktik. Det vore intressant att i ett djupare och bredare perspektiv se på pedagogens ansvar och den utveckling som kan ske i samband med detta. Jag ser Wetterholms (2001) tankar med en utveckling av pedagogik, metodik och

didaktik som ett led där vi i lärarutbildningen kan använda detta som en väg för att förbättra barns möjligheter att skapa bilder. Genom att se bildskapandet som ett socialt sammanhang där kreativiteten bygger på en sociokulturell samverkan mellan människor i stället för att vara en individuell egenskap ökas medvetenheten (Säljö, 2010). Detta skulle även befästa den teori som Pramling Samuelsson m.fl. (2008) visade i sin studie om musik, poesi och dans. Man kan lära barn estetik och man kan lära barn att utveckla sitt kunnande i bild. Det befäster även Wetterholms (2001), Änggård (2005) och Häikiös (2007) teori om vikten av att börja med bildundervisning redan i tidiga år för att ge alla barn chansen att utveckla sitt estetiska kunnande. Genom att öka medvetenheten om pedagogernas roll i de estetiska ämnena skapar vi möjlighet för alla barn att utveckla ett kreativt arbetssätt, inte bara för de som redan har ett intresse av det. Min förhoppning är att detta skall väcka en debatt och klargöra det ansvar som vilar på pedagogen för att utveckla barn estetiskt. Genom att medvetandegöra detta i lärarutbildningen skapar vi en möjlighet till bättre förberedelse för den bildundervisning alla barn har rätt till och därmed en större chans för alla barn att utveckla ett estetiskt kunnande. Wetterholm (2001), Änggård (2005) och även Häikiö (2007) har i sina studier påvisat hur viktigt det är med en adekvat bildundervisning redan i tidigare år och det menar jag att även denna studie visar på.

## Referenser

- Alvesson & Sköldberg (2011). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, Torgeir (2010). *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Anderberg, Elsie (red). (2016). *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Los Angeles: University of California Press.
- Arnheim, R. (1991). *Thoughts on art education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Bendroth Karlsson, M. (2010). *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Brinkkjaer, Ulf och Höyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Damon, W. & Pelps, E. (1989). *Critical distinctions among three approaches to peer education*. International Journal of Educational Research. Stanford University: Graduate School of Education.
- Dysthe, Olga. (red). (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H och Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Fangen, Katrine. (2005) *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Forsberg Ahlcrona, Mirella. (2012). *Förskolans didaktik och dockan som redskap – kommunikation och skapande i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredricson, A. (1985). *Från Fröbel till Reggio Emilia. Om bild och skapande verksamhet i förskolan*. (Rapport nr 8 från HLS.) Stockholm: Institutionen för pedagogik.
- Gedin, M. Och Sjöblom, Y. (1995). *Från Frøbels gåvor till Reggios regnbåge. Om alternativ före skolan*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Gropius, Walter. (1965). *The new architecture and the Bauhaus*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Guskey, Thomas R.(2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gärdenfors, Peter. (1992). *Blotta tanken*. Nora: Nya Doxa AB.
- Gärdenfors, Peter. (1996). *Fängslade information*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gärdenfors, Peter. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gärdenfors, Peter.(2006). *Den meningssökande människan*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Häikiö, Tarja. (2007). *Barns estetiska läroprocesser. Ateljerista i förskola och skola.* Göteborgs Universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, Eva. (2003) *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan.* (Skolverket, Forskning i fokus, nr 6) Stockholm: Fritzes.
- Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2007). ”Att lära är nästan som att leka”: lek och lärande i förskola och skola. Stockholm: Liber.
- Johansson, J-E. (red.) Fröbel, F (1995). *Människans fostran.* Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla. (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet.* Lund: Studentlitteratur.
- Lärartidningen (1968) nr 8
- Lökken, Gunvor och Söbstad, Frode. (2010). *Observation och intervju i förskolan.* Lund: Studentlitteratur AB.
- Marner, Anders (2005) *Möten och medieringar – estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv.* Umeå universitet. Fakultetsnämnden för lärarutbildning.
- Marner, Anders & Örtegren, Hans (2003), *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv.* Forskning i fokus nr.16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Liber.
- Norrby, Catrin. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra.* Lund: Studentlitteratur.
- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En introduktion med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling och Wallerstedt (2008) i *Konsten att lära barn estetik.* Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Pramling Samuelsson, I & Mårdsjö, A.(1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande.* Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003) *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori.* Stockholm: Liber.
- Pramling, I. (1995). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 94). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Read, H. (1956) *Uppfostran genom konsten.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Rogoff, B.(1994) ”Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners.” *Mind, Culture and Activity*, 1 (4) 209-229.

- Rothe, Richard. (1937). *Den fria barnteckningen*. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Rönnerman, Karin. (red). (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Schön, A. Donald. (2003). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate
- Sheridan, Sonja och Pramling Samuelsson, Ingrid (2011) *Barns lärande – fokus i kvalitetsarbete*. Stockholm; Liber
- Skolforskningsinstitutet (2015). *Behovet av praktisknära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Skrivelse till utbildningsdepartementet. Skolfi 2015/131. Stockholm: Skolforskningsinstitutet.
- Skollagen (2010). *Svensk författningssamling, SFS 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2003) *Skolverkets Nationella utvärdering av ämnet Bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Lpfö- 98*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Strandberg, Leif. (2006) *Vygotskij i praktiken*. Bland plugghästar och fusklappar. Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, Roger. (2010) *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Nordstedts, Prisma, Stockholm
- Thomaeus, J. (1965) *Se men också göra: bilder i färg, lera och andra material*. Stockholm: Sveriges Radio
- Thomaeus, J. (1974) *Vart tar alla begåvade barn vägen? En bok om skapande och terapi*. Stockholm: Esselte Studium.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vetenskapsrådet. (2013). *God forskningsed*. Rapportserie 1:2013. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallin, K. (1996). *Reggio Emilia och de hundra språken*. Stockholm: Liber utbildning.
- Wallin, K., Maechel, I. och Barsotti, A.(1981). *Ett barn har hundra språk. Om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Wetterholm, Hans (2001). *En bildpedagogisk studie: lärare undervisar och elever gör bilder*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.

- Williams, Pia. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev. S. (1998). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Änggård, Eva. (2005). *Bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping: Tema Barn, Linköpings universitet.
- Änggård, Eva. (2010). *Barn skapar bilder i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB



## Bilaga 1



Barbro Bergfeldt  
Lilla Ågränd 14  
703 64 Örebro  
Mobil: 0709756003

Hej, mitt namn är Barbro Bergfeldt och jag undervisar på Förskolläraryrket vid Örebro Universitet. I min tjänst ingår en del forskning och den gör jag nu via Göteborgs universitet där jag gör en studie om de estetiska lärprocesserna. Jag vill studera hur barn målar och samtala med dem om hur de upplever målandet som jag kommer att visa dem. Det behövs inga som helst förkunskaper, utan jag kommer att måla med barnen och sedan studera det arbete som de gör.

Mina anteckningar blir sedan grunden till en uppsats. Avkodning kommer att ske för att anonymisera barnen som är med i studien. Jag vill om möjligt arbeta med hela förskoleklassen.

Jag svarar gärna på frågor om det är något ni undrar över,  
Med vänlig hälsning Barbro Bergfeldt

Örebro Universitet den 7 januari 2014

Ja, jag samtycker till att mitt barn medverkar vid studien.

Barnets namn \_\_\_\_\_

Vårdnadshavare \_\_\_\_\_