



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i
förskolläraryrket, 15hp

Förskollärares förhållningssätt till barns bildskapande

*En kvalitativ studie med fokus på styrda respektive
spontana bildprocesser*



Författare: Alexandra Götberg & Lynn
Rudebeck

Handledare: Elis Weslien

Examinator: Henrik Hegender

Termin: HT18

Ämne: Bildskapande

Nivå: Grundläggande

Kurskod: 2FL01E



Abstrakt

Syftet med studien är att synliggöra förskollärarnas tankar om hur styrda och spontana bildprocesser kan bidra till barns lärande inom ämnet bild. Vilken betydelse samtalet och materialet har i de olika processerna och sedan hur dessa processer skiljer sig från varandra. Studien kopplar vi samman med den sociokulturella teorin som fokuserar på hur människor tar till sig nya kunskaper, genom att samspela med andra individer men också enskilt, genom aktuell och potentiell utvecklingsnivå. Studien utgår från en metodkombination av semistrukturerade intervjuer och deltagande observationer. Vi intervjuar fyra förskollärare samt observerar fyra bildprocesser. Intervjuerna görs med förskollärare som har goda kunskaper om barns bildskapande i förskolan. Observationerna sker på två avdelningar och på dessa avdelningar observerade vi en styrd och en spontan bildaktivitet. Vid bearbetning av data gör vi en innehållsanalys där vi skapar relevanta kategorier. Därefter kodar vi genom att dela upp informanternas intervjusvar samt det som blir synligt i observationerna och placerar dem i de olika kategorierna. Av resultatet framkom det att förskollärarna var mer aktiva under de styrda processerna än de var under de spontana. Samtalet framkom mellan såväl vuxna och barn som barn och barn vid de styrda. Medan det var samtalet mellan barnen som utmärkte sig vid de spontana. I resultatet ser vi tydliga bevis på olika faktorer som har en viktig roll i barns bildskapande. Till exempel, urvalet av material samt hur dessa är placerade på förskolan. Förskollärarnas närvaro under processerna och hur engagerade de är i barnens bildskapande.

Nyckelord

Bildskapande, Styrda bildprocesser, Spontana bildprocesser, Samtal, Material, Samspel, Sociokulturella teorin, Förskollärare

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Bakgrund	2
2.1	<i>Styrdokument</i>	2
2.2	<i>Tidigare forskning</i>	2
2.2.1	Styrda bildprocesser	2
2.2.2	Spontana bildprocesser	3
2.2.3	Samtalets betydelse i det sociala samspelet	3
2.2.4	Barns kognitiva lärande	5
2.2.5	Materialets betydelse för barns bildskapande	5
2.2.6	Sammanfattning av tidigare forskning	6
3	Teoretiskt ramverk	7
3.1	<i>Sociokulturella perspektivet</i>	7
3.2	<i>Sociokulturella perspektivets inverkan på barns bildskapande</i>	7
4	Syfte och frågeställningar	9
5	Metod	10
5.1	<i>Metodval</i>	10
5.2	<i>Tillförlitlighet</i>	10
5.3	<i>Urval</i>	10
5.4	<i>Semistrukturerade intervjuer</i>	11
5.5	<i>Deltagande observation</i>	11
5.6	<i>Analys av data</i>	12
5.7	<i>Metodkritik</i>	12
5.8	<i>Etik</i>	13
6	Resultat och analys	14
6.1	<i>Förskollärares uppfattningar om barns lärande under styrda respektive spontana bildprocesser</i>	14
6.1.1	Styrda bildprocesser	14
6.1.2	Spontana bildprocesser	15
6.1.3	Samtalet under styrda bildprocesser	15
6.1.4	Samtalet under spontana bildprocesser	16
6.1.5	Materialets betydelse i bildprocesserna	16
6.1.6	Sammanfattande resultatanalys	17
6.2	<i>Skillnader och likheter mellan de båda bildprocesserna</i>	18
6.2.1	Avdelning Skatan	18
6.2.2	Avdelning Kråkan	20
6.2.3	Sammanfattande resultatanalys	21
7	Diskussion	23
7.1	<i>Metoddiskussion</i>	23
7.2	<i>Resultatdiskussion</i>	24
7.3	<i>Återkoppling till frågeställningar</i>	26
7.4	<i>Pedagogiska implikationer</i>	26
7.5	<i>Fortsatt forskning</i>	27



Bilagor

Bilaga 1, Intervjufrågor

Bilaga 2, Missivbrev



1 Inledning

Förskollärarna har en betydande roll för barns lärande och utveckling under de första åren i barnets liv. De lägger grunden för det lärande som sker senare i livet både i och utanför skolan. Många ämnesområden ska vävas samman med lek och lärande för barnets utveckling och estetiska lärprocesser är ett av dessa områden. I estetiska lärprocesser ingår fyra ämnen, bild, drama, musik och rörelse. I den här studien har vi valt att undersöka ämnet bild och fokusera på de lärprocesser som sker i ämnet. Lärprocesser som innefattar styrda och spontana bildaktiviteter visar på olika sätt hur samspel kan se ut. Barns lärande ska ske genom samspel mellan vuxna och barn samt mellan barn och barn. Förskolorna i Sverige utgår från en specialskraddad läroplan, *Lpfö 98* (Skolverket, 2016), som beskriver det uppdrag pedagogerna har i förskolan. Den förklarar hur förskollärarna ska stötta barnen samt hjälpa dem att utvecklas till självständiga individer som har en positiv syn på sitt eget lärande och skapande förmåga. Läroplanen fungerar som ett styrdokument med riktlinjer och ett av målen lyder:

“Förskolan ska ge barnen möjlighet att utveckla sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama” (s.10).

När vi har varit ute på olika förskolor har vi sett musik och rörelse i form av sångsamlingar med både små och stora rörelser. Vi har sett drama i form av rollspel i den fria leken där både förskollärarna och barnen är delaktiga. Men när det gäller bildskapande har vi sett en viss avsaknad i hur barn och vuxna arbetar med bild i verksamheten. Den tidigare forskningen om barns bildskapande som vi tagit del av har haft relevanta förklaringar till varför det är bra att arbeta med bild i förskolan. Den har även belyst de två olika processerna, dock har den inte förklarat hur barns lärande går till i respektive process. Denna studie går därför ut på att undersöka förskollärarnas förhållningssätt till barns lärande inom bildskapande, i styrda respektive spontana bildprocesser, och därmed synliggöra deras tankar om området bild. Vi vill lyfta fram de två bildprocesserna och hur de bidrar till barns utveckling, vad samtalet och materialet har för effekter på barns lärande, både språkligt och kognitivt.

2 Bakgrund

I det här kapitlet lyfter vi fram de styrdokument som förskolan ska utgå från samt tidigare forskning från ett flertal forskare genom litteratur och vetenskapliga avhandlingar. Det som presenteras här är *styrda bildprocesser*, *spontana bildprocesser*, *samtalets betydelse*, *barns kognitiva lärande* och *materialets betydelse för barns bildskapande*.

2.1 Styrdokument

Ett av de styrdokument som förskolan ska arbeta efter är kapitel 8 i skollagen (2010:800). Det förklarar att förskolan ska sträva efter att stimulera barns lärande och utveckling. Omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet och förskolan ska vara en trygg plats för barnen att växa på. Förskolan ska bidra till att barnen får ingå i en social gemenskap där de kan skapa allsidiga kontakter. Dessutom ska förskolan erbjuda barnen en miljö som inte bara är trygg men också bjuder in till lek samt olika aktiviteter. Förskolan gör det genom att arbeta utifrån *Läroplan för förskolan, Lpfö98* (Skolverket, 2016) som innehåller riktlinjer som förskollärarna ska sträva efter. Utöver läroplansmålet som nämns i inledningen, där förskolan ska stötta barnen i att utveckla sin skapande förmåga samt samtala om denna, finns där ett annat mål som lyder:

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra.” (s. 10).

Sammanfattningsvis innebär det att barnen inte behöver uppnå speciella mål eller krav. Utan det är förskolan som ska erbjuda barnen möjlighet att få delta i en gemenskap tillsammans med andra individer, där de kan bidra till varandras utveckling.

2.2 Tidigare forskning

2.2.1 Styrda bildprocesser

Änggård (2006) beskriver att styrda bildprocesser är aktiviteter som är vuxenstyrda. Det handlar oftast om att barnen har fått i uppgift, av en vuxen, att de ska rita av föremål eller arbeta med bildskapande för att reflektera över något. Styrda bildprocesser har ett bakomliggande syfte som är förutbestämt av en förskollärare. Granberg (2011) beskriver hur förskollärarna bör, på barnens villkor, delta i barns bildskapande då de är beroende av vuxnas stöd för att kunna utveckla sitt bildskapande. Bendroth Karlssons (1996) studie har visat på skillnader i förskollärarnas förhållningssätt till bildaktiviteter i förskolan. De förskollärare som har utbildning inom ämnet bild visar i större utsträckning säkerhet och har hittat en bra balans mellan att guida barnen och låta dem arbeta fritt under aktiviteten. De improviserar och är samtidigt lyhörda mot barnen samt lyssnar på deras tankar och idéer. Det finns inget som är rätt eller fel. Lindahl (2002) beskriver vikten av att barn ska få möjlighet att, med hjälp av bild och form, få bearbeta intryck och upplevelser, samt att de ges tillfälle att samla på sig dessa i riklig mängd. Det gäller då för



förskollärarna att möta barnen med engagemang och respekt för att stimulera barnens intresse för såväl andras som sitt eget bildskapande. Bendroth Karlsson (1996) förklarar vidare att de förskollärare som inte har så bred utbildning, när det kommer till bildskapande i förskolan, ofta är mer osäkra. De har svårt att finna balansen mellan guidning och att låta barnen arbeta fritt och driver därför på för hårt i ena riktningen. Förskolläraren vill genomföra aktiviteten exakt som planerat och har svårt för att improvisera om något skulle avvika från planeringen. Vilket i sin tur kan bidra till att barnen tappar intresse för aktiviteten.

2.2.2 Spontana bildprocesser

Granberg (2011) förklarar spontana bildprocesser som aktiviteter där förskolläraren håller sig lite i bakgrunden och inte styr i det som barnen skapar. Spontana bildprocesser utgår från barnens eget initiativ och förskollärarens uppgift är då att iaktta och finnas tillgänglig för barnen om de skulle behövas. Bendroth Karlssons (1996) studie har visat att barns spontana bildskapande inte blir uppmärksammat på samma sätt som vid planerade bildaktiviteter. Barn har ofta tillgång till pennor och kriterier vilket gör att de lätt kan sätta sig ner och rita när de vill. Dessa spontana bildaktiviteter sker ofta på egen hand utan en förskollärares närvaro för guidning. Bilderna som skapas vid spontana tillfällen blir sällan uppmärksammade och hängs sällan upp på väggen. Eftersom det ofta är barnens eget val att de sätter sig ner och ritar blir det lätt så att några barn kanske aldrig tar chansen att sätta sig ner vid spontana bildaktiviteter. Utan guidning från en förskollärare kan vissa barn känna sig osäkra med inställningen om att de inte kan. Änggård (2006) pratar om att förskollärarna bör tänka på och ha överseende med att barn gärna tar små pauser mitt i sitt bildskapande. Vid vissa tillfällen är det för att de blir nyfikna på vad andra barn i deras omgivning gör. Ibland går de på toaletten eller bara hälsar på någon som precis har kommit till förskolan. I många fall händer det även att barnen kommer på något annat de vill skapa istället och lägger ifrån sig skapelsen för att fortsätta på den vid ett senare tillfälle.

Forskning beskriver även de barn som kan bli helt uppslukade av sitt skapande. När de hamnar i ett sådant stadie brukar inget i omgivningen bryta koncentrationen som uppstått. Det kan sitta ett barn på vardera sida som försöker titta på varandras skapelser eller försöker samtala om skapelserna utan att barnet i mitten tappar sin koncentration, kanske bara skänker en snabb blick hit eller dit utan att egentligen reagera. Det finns många olika faktorer som bidrar till att barn blir uppslukade av processen. Det kan exempelvis vara nytt material som barnet inte använt sig av tidigare. Det kan även vara en ny metod som barnet vill utforska (Änggård, 2006).

2.2.3 Samtalets betydelse i det sociala samspelet

Bendroth Karlsson (1996) förklarar att det sker två olika dialoger när barn skapar bilder. Den första dialogen består av barnets möte med de olika materialen som barnet använder sig av. Det är den dialogen som räknas som en estetisk aktivitet där barnet använder sig av sina sinnen. Den andra dialogen är de samspel som barnen har med varandra och förskolläraren när de utför bildaktiviteter. Det är en undersökande dialog där aktivitetens mening skapas. Dialogen öppnar upp för samtal där allas röster blir

hörda och tillsammans skapar en mening med bilden. Malmström (2013) lyfter också fram språkutveckling vid barns bildskapande. När barn skapar bilder är det deras sätt att uttrycka sig med hjälp av material, det vill säga att det blir ett fysiskt resultat. Det handlar ofta om intressen samt något som barnen är upptagna med att lära sig något om. När barnet sedan tillsammans med lärare eller andra barn får samtala om bilden växer ett samspel fram. Det bidrar till att de får ökad förståelse för varandra och omgivningen samt delar med sig av kunskaper. Vilket i sin tur bidrar till barnens språkliga utveckling då de lär sig förståelsen av begrepp och sammanhang.

Med tanke på att barnens skapelser kan påverkas av vad förskollärarna säger eller vad de ställer för frågor om skapelserna, gäller det att först läsa av barnens fokus. Om det är att klottra och känna av materialen eller om de satsar på att få fram ett resultat, då är samtalet om skapandet eller skapelsen relativt viktigt för processen. Om ett barns skapelse har en specifik berättelse i sig behöver förskolläraren kunna samtala och ställa frågor runt om skapelsen för att få reda på hur barnet tänker. Vissa detaljer i en skapelse kan förskolläraren tolka på ett sätt där de detaljerna kan ha en helt annan betydelse för barnet som lätt missas om förskolläraren inte frågar barnet om skapelsens innehåll. Oftast sparar förskollärarna bara de av barnens bilder som de anser är fina, de som är lätta att tolka och som anses vara färdiga. Många av de bilder som barnen ritar glöms bort direkt av både lärare och barn efter att de blivit färdiga. I vissa fall har bilden en större betydelse för barnet än vad den har för förskolläraren (Änggård, 2005).

Braxell (2010) skriver om hur vuxna bör undvika att använda kommentarer som ”Vad fint. Vad är det för något?” (s.64) då det fokuserar på resultatet istället för processen. Kommentaren om att något är fint kan inge känslan av att något annat då är fult. Vilket kan få barnen att därefter fokusera på att det alltid måste bli fint och känna att de alltid måste kunna prestera. Detta kan i sin tur leda till att barnen med tiden känner sig mindre nöjda med slutresultatet då de tillslut bara ser vad de själva anser är fel. Att fråga barnen vad det är för något på bilden propsar på att bilden alltid måste föreställa något specifikt. Skapandet behöver inte alltid sluta i något konkret. Sitter ett barn och klottrar kan det innebära att han eller hon bara vill se vad som händer när man gör på olika sätt, med olika material eller olika färger.

Samtalet mellan barnet och förskolläraren kan hjälpa barnet att se sin bild ur ett annat perspektiv och hitta flera olika tolkningar på vad bilden skulle kunna föreställa eller berätta. Olika föremål i en bild kan symbolisera olika saker utan att faktiskt fokusera på något specifikt. För ett barn kan ett föremål han eller hon ritar symbolisera något som har hänt, medan för ett annat barn kanske ett likadant föremål endast symboliserar ett ord, en betydelse, ett begrepp han eller hon har lärt sig (Änggård, 2006). Barnen skapar tecken på ett sätt som ger dem en mening och grundar sig i barnens intressen samt vad de har tillgång till utifrån omgivningen. Oftast har barnen en intention med det som de uttrycker i sina bilder och trots att barnens tecken skiljer sig från de symbolsystem som vuxna handskas med är de i barnens ögon lika meningsfulla (Magnusson, 2013).

Barns samhörighet med varandra ökar vid bildskapande då de ofta sitter tillsammans och ritar bilder. Barnen försöker rita likadant och de pratar om sina bilder samt



använder sig av hela kroppen för att kommunicera med varandra (Änggård, 2005). Även Magnusson (2013) nämner hur barn utgör ett ämne när de skapar bilder och att det sedan engagerar barnen till att medverka i processer där fokus ligger på hur man ritar teckningar som är kommunikativa. Barnen tittar på varandras teckningar, pratar om dem och försöker kopiera varandra.

2.2.4 Barns kognitiva lärande

Barn skapar mening i sina bilder genom att använda sig av sina tidigare tankar och erfarenheter (Löfstedt, 2004). Barnet är en individ som konstant växer och utvecklas och för att han eller hon ska få en bra utveckling bör det finnas stöd från omgivningen som hjälper barnet att frodas (Lind, 2010). Häikiö (2007) har genom sin studie synliggjort att en kombination av kognitiva, metakognitiva och estetiska lärprocesser hjälper barnen att skapa en fördjupning i sitt lärande där, bland annat, de estetiska lärprocesserna fungerar som en ingång till att kunna fördjupa sig inom olika kunskapsområden. Exempel på dessa områden är identitets-förståelse och förståelse för material som barnet använder sig av. Hon pratar också om barns färdighetsträning, hur estetiska lärprocesser ger barn möjlighet att träna handmotorik samt att de får testa olika konstnärliga metoder. Zupancic, Cagran och Mulej (2015) instämmer i att barnens kreativa och kognitiva förmåga samspelar med varandra. Att låta barnen uttrycka sig genom olika metoder inom skapande bidrar till en fördjupad utveckling inom kreativitet och fantasi, samt att det blir lättare för barnen att ta till sig ny information och kunskap. Genom att experimentera med olika konstmetoder på förskolan lär barnen sig att förstå sin omvärld bättre.

Allt som oftast brukar barnen även ändra sig angående vad skapelsen ska föreställa under tidens gång. Barnens känslor och tankar spelar en roll i vad barnen känner för att rita i stunden. De kanske börjar dra några streck på ett papper och säger att det är en sak, för att sedan fortsätta rita och därefter beslutar sig för att det är någonting annat. Orsaken till detta är att den kognitiva tanke-processen har förändrats, att barnen ändrat riktning på sitt intresse. Ibland bestämmer de sig även för att det ska bli en gåva till någon, till exempel mamma, när de börjar sitt skapande. Efter att de har kommit en bit på vägen med sitt skapande, eller när de är klara, kan det hända att de har ändrat sig angående skapelsens mottagare. Om man frågar vad skapelsen ska föreställa händer det väldigt ofta att barnen stannar upp, tittar, känner efter samt tänker till och därefter bestämmer sig för att det föreställer något de tycker det liknar (Änggård, 2006).

2.2.5 Materialets betydelse för barns bildskapande

Braxell (2010) skriver att *"Utvecklingen av bildspråk sker inte av sig själv. Den behöver gödas och få näring genom förebilder som hanterar olika sorters material och verktyg"* (s.30). Det är därför viktigt att förskollärarna finns nära till hands för att introducera dessa material och verktyg för barnen så de får möjligheten att utforska sitt bildskapande. Hon beskriver även hur viktigt det är för barnen att börja utforska materialen i tidig ålder då det ökar möjligheterna för att utveckla deras bildskapande. Förskollärarna måste finnas där som stöd och se till att barnet får tillgång till olika material och tekniker i stor mängd för att utveckla skapandet (Braxell, 2010).

Pedagogerna bör även organisera miljön så att den blir tydlig med hyllor som är både öppna och på barnets nivå. Materialet blir då synligt och lättillgängligt för barnet, vilket bidrar till att han eller hon blir nyfiken på materialet och vill använda det (Gannerud och Rönnerman, 2007). Häikiö (2007) beskriver också vikten av materialets tillgänglighet att barnen själva ska kunna plocka fram, utforska och arbeta med olika material. På så sätt främjas barnens utveckling mot att bli självständiga individer i såväl skapandet som i vardagen. Att materialen är placerade på ett logiskt och strukturerat sätt lockar till ett kvalitativt skapande där utveckling och lärande sker. Lenz Taguchi (2011) beskriver att när barn får utforska olika material blir barnet och materialet ett med varandra. Materialet blir som en del av kroppen och lärande sker, dels genom att barnet använder sina händer och där skapelsen i sin tur påverkar barnets kognitiva utveckling.

Braxell (2010) tar även upp att förskollärare bör ha tålmod och ibland låta barnen få möjlighet att utforska materialen i sin egen takt. Om ett barn sitter tyst och tittar på materialet som ligger på bordet, eller på hur de andra barnen använder materialet, kan det vara första steget i utforskandet för just det barnet. Istället för att anta att barnet inte vill testa materialet, och då ta bort det igen, bör förskolläraren låta det ligga kvar lite längre. Det bidrar till att barnet får chansen att börja känna på materialet när han eller hon känner sig redo.

2.2.6 Sammanfattning av tidigare forskning

Genom att utgå från tidigare forskning blir det synligt att förskollärarna har en betydande roll i barns skapande, främst vid de styrda bildprocesserna men också vid de spontana. Forskarna har visat på skillnader i förskollärarnas förhållningssätt till barns bildskapande beroende på vad de har för kunskaper om ämnet bild och hur ämnet bidrar till barns lärande. Forskarna har kommit fram till att förskollärarna ofta är mer frånvarande vid de spontana bildprocesserna och att dessa inte tar lika mycket plats i förskolan som de styrda gör. Forskningen har också visat på att barn kan utvecklas genom att samtala med andra individer under bildskapande processer, genom dialoger där de får möjlighet att ta till sig och dela med sig av olika erfarenheter och kunskaper. Forskning har också kommit fram till hur barn på egen hand utvecklas kognitivt genom bildskapande. Barnet förändrar sina tankemönster utifrån nya upptäckter han eller hon gör vid experimenterandet av både material och olika tekniker. Vidare forskning har därför också kommit fram till att materialet som barnen erbjuds har en betydande roll. Det ska finnas en variation av material och det ska vara lättillgängligt för barnen. Dock lyfter inte forskningen fram hur förskollärare ser på barns lärande vid bildskapande. Vad de anser att materialet och samtalet har för betydelse under både styrda och spontana bildprocesser. Forskningen synliggör inte vilka skillnader och likheter det finns i de olika processerna mer än hur närvarande förskollärare är. Vilket material som barnen använder sig av i respektive process eller hur de olika dialogerna ser ut är inte heller något som lyfts fram i den tidigare forskningen. Det är utifrån dessa funderingar som syftet till studien har skapats fram. Det ska bidra till att ge svar på de luckor som uppstått i den tidigare forskningen, om barns bildskapande processer i förskolan.



3 Teoretiskt ramverk

Den tidigare forskningen beskriver vad bildskapande har för effekt på barns sociala och språkliga förmåga. Detta ingår i Lev Vygotskijs sociokulturella teori som blir synligt i följande kapitel. Den sociokulturella teorin handlar om barns utveckling genom tankeprocesser där barn bygger vidare på sina tidigare erfarenheter och även hur viktigt det sociala samspelet är för det fortsatta lärandet.

3.1 Sociokulturella perspektivet

Lev Vygotskij är en förespråkare inom den sociokulturella teorin. Han pratar om hur barn tar till sig och använder ny kunskap för att utveckla sina tidigare erfarenheter. Vygotskij menar på att barn utvecklas när de ingår i ett socialt sammanhang. Därmed lägger Vygotskij grunden för det sociokulturella perspektivet som förklarar hur barn utvecklas genom att ta del av varandras tidigare erfarenheter och kunskaper (Hwang och Nilsson, 2011).

I den sociokulturella teorin finns det två utvecklingsnivåer som sker samtidigt. Den ena handlar om vad barnet har lärt sig tidigare och klarar av att genomföra utan hjälp från andra. Vygotskij kallar detta för aktuell utvecklingsnivå. Den andra kallar han för potentiell utvecklingsnivå som handlar om vad barnet klarar av i mer kunniga barns sällskap eller med vuxnas stöd och hjälp. Alltså det som barnet ännu inte klarar av att genomföra på egen hand. Förändringar i barnets utveckling sker i den så kallade proximala utvecklingszonen som innebär att de är under en ständig utveckling (Löfstedt, 2004). När vi utvecklat en ny färdighet ligger vi på gränsen till att lära oss ytterligare någonting nytt genom att samspela med varandra (Lundgren, Säljö och Lidberg, 2014). Genom den proximala utvecklingszonen förflyttas den aktuella nivån upp genom samtal med de mer kunniga som skapar förståelse för innehållet i en, för ämnet, aktuell aktivitet. I barns lärande kan även imitation agera som ett redskap. Barn kan lyckas genomföra aktiviteter och handlingar, som de på egen hand inte klarat av tidigare, genom att härma andra barn och vuxna (Löfstedt, 2004).

3.2 Sociokulturella perspektivets inverkan på barns bildskapande

Hur det sociokulturella perspektivet påverkar barnen i deras bildskapande kan man bland annat se i ett exempel som Löfstedt (2004) lägger fram. Där får man se två olika bilder från samma barn. Den ena bilden har skapats i hemmet med en påverkan av hur barnets vårdnadshavare brukar göra. Barnet har fyllt hela sitt papper med bakgrund och föremål med en tydlighet av gräs och himmel som möts. I den andra bilden kan man se en stark skillnad där himlen följer den övre kanten på papperet och gräset längs den nedre kanten. I mitten syns föremål och figurer där bakgrunden har lämnats blank, så som övriga barn på det här barnets förskola brukar göra. Under vilket socialt samspel barnet befinner sig i har stor inverkan på hur barnet väljer att skapa sin bild.

Genom att använda oss av det sociokulturella perspektivet i vår studie har vi lättare kunnat dela upp barns lärande i två olika nivåer. Den aktuella utvecklingsnivån, där lärandet sker individuellt, och den potentiella utvecklingsnivån, där lärandet sker gemensamt. Utifrån dessa nivåer har vi sedan kunnat koppla samman barns lärande

genom att titta närmare på hur samtal och material bidrar till detta, både enskilt och i samspel med andra.



4 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att belysa vikten av både styrda och spontana bildprocesser för barns lärande i förskolan. Vi vill lyfta fram och synliggöra de uppfattningar förskollärare har om barns lärande relaterat till bildskapande. Vad samtalet och materialet har för roll i de olika processerna samt hur de styrda och spontana processerna skiljer sig från varandra.

Detta leder fram till följande frågeställningar:

1. Vilka uppfattningar har förskollärare om barns lärande under styrda respektive spontana bildprocesser?
 - Samtalet
 - Materialet
2. Hur skiljer sig styrda och spontana processer från varandra?

5 Metod

I det här avsnittet lyfter vi fram vilka typer av metoder vi använt oss av i studien och varför vi valt just dem för att få svar på våra frågeställningar. Vi nämner också vårt urval av informanter, hur vi analyserat vår insamlade data och därefter kritiskt granskat vårt val av metoder. I slutet av kapitlet lyfter vi också fram de etiska ställningstaganden vi gjort i samband med studien.

5.1 Metodval

Undersökningen genomfördes med en kombination av metoder där vi mötte begreppet bildskapande från två olika håll, semistrukturerade intervjuer och deltagande observationer. Detta gjorde vi för att få en ökad tillförlitlighet i vår insamlade data. Vi besökte två förskoleavdelningar där vi observerade barngrupper och intervjuade fyra förskollärare. Vid intervjuerna använde vi oss av ljudinspelning som därefter transkriberades i form av skriftspråk för att sortera bort irrelevanta ljudningar. Vid observationerna använde vi oss av fältanteckningar som fokuserade på vad som sades och gjordes.

5.2 Tillförlitlighet

Genom att vi använt oss av metodkombination ökade kvaliteten på den data som vi samlat in. Forskare kan använda sig av flera metoder för att göra samma undersökning och om resultaten från de olika metoderna stämmer överens kan forskaren dra slutsatsen att resultaten är högst trovärdiga. Metodkombination bidrar till att man som forskare får en mer detaljerad bild av undersökningsområdet då resultaten även kan komplettera varandra. Denscombe (2016) förklarar fördelar med metodkombination genom följande:

- Att forskaren kan dubbelkontrollera resultaten från olika metoder. Genom att få resultat som stämmer överens från två olika metoder kan forskaren dra slutsatsen att trovärdigheten i resultaten är att lita på.
- Genom att använda olika metoder kan forskaren titta på undersökningen utifrån fler än ett perspektiv.
- Forskaren kan också använda metodkombination genom att använda en av metoderna till att titta närmare på en viss del av undersökningen och därefter använda den andra metoden för att titta närmare på en annan del. Som i den här studiens fall då vi använt intervjuer till att få svar på vår första frågeställning och observationer för att få svar på vår andra frågeställning.

5.3 Urval

När vi gjorde vår undersökning utgick vi från ett icke-sannolikhetsurval som innebär att forskaren har valt ut vilka informanter han eller hon vill ska bidra till undersökningen då de besitter en fördjupad kunskap inom ämnet (Denscombe, 2016). Vi ville intervjua förskollärare som var vana vid att arbeta med bild då det skulle kunna bidra till att vi fick in en stor mängd data. Vi började med att skicka ut ett missivbrev, som förklarar vilka förskollärare vi sökte, via mejl till två olika



förskolechefer som sedan vidarebefordrade det till sina anställda förskollärare. Vi kom genom det i kontakt med sex förskollärare som var intresserade och ville ställa upp på att bli intervjuade. De var väl insatta i ämnet bild då det var något de arbetade med kontinuerligt i sin verksamhet. Dock när vi påbörjat våra intervjuer var det två av dem som föll bort på grund av sjukdom. Det är anledningen till att intervjuantalet sjönk till fyra. Förskollärarna vi intervjuade var kvinnor och tre av dem arbetade på en förskola medan den fjärde arbetade på en annan. I studien har vi av etiska skäl valt att använda oss av fiktiva namn på våra informanter, på så vis förblir de anonyma under hela processen. Vi valde att göra intervjuerna på plats då det blev enklast för förskollärarna.

Förskollärare:	Ålder:	Examens år:
Anna	44 år	År 2002
Stina	45 år	År 1997
Yvonne	54 år	År 1984
Lisa	30 år	År 2014

Efter vårt genomförande av intervjuerna med förskollärarna fick vi möjlighet att göra våra observationer på den ena förskolan. Vi valde ut de två avdelningarna där två av våra intervjudeltagare arbetar. Vi observerade en styrd och en spontan bildprocess på båda avdelningarna för att på så vis lättare kunna se både skillnader och likheter. Innan vi påbörjade våra observationer frågade vi barnen om lov att titta på när dem skapade samt att vi informerade dem om att de när som helst kunde säga till om de ville att vi skulle avbryta observationen. Vi konstaterade också att åldrarna på barnen i grupperna var olika men att det inte var relevant för studien då det hade blivit ett förbrett undersökningsområde för vår tidsram.

5.4 Semistrukturerade intervjuer

Intervjuerna i den här studien är semistrukturerade där vi utgått från förutbestämda frågor som vi ställt till samtliga förskollärare som deltagit. I och med att intervjuerna var semistrukturerade hade vi möjligheten att vara flexibla under intervjuens gång och kunde ställa följdfrågor utifrån vad förskolläraren gav för svar på de förutbestämda frågorna. Intervjuerna var också personliga och genomfördes enskilt med oss forskare. På så sätt gick det att härleda alla svar samt synpunkter från en och samma källa och därefter analysera samt jämföra svaren med varandra (Denscombe, 2016).

5.5 Deltagande observation

Under de deltagande observationerna var vi öppna i våra roller som forskare då det gick hand i hand med de etiska ställningstagande vi gjort i vår studie. Vi genomförde två observationer per avdelning. Två där vi tittade närmare på samtalandet under spontana bildprocesser och två där vi istället tittade på hur samtalandet gick till under styrda bildprocesser. Vi tittade också på vilket material de hade tillgång till för att se

hur det påverkade samtalandet under respektive process. Vi höll oss i bakgrunden vid observationerna och använde oss av fältanteckningar där vi fokuserade på vad som sades, vem som sa vad och vad de gjorde. Denscombe (2016) beskriver forskaren som en deltagande observatör då det är lättare att få deltagarnas godkännande om forskarens roll är tydlig i sammanhanget. Genom deltagande observation blir observationerna mer fokuserade och forskaren kan närmare gå in på det som är relevant för studien.

5.6 Analys av data

Efter vi gjort vår datainsamling gjorde vi en innehållsanalys där vi presenterade olika kategorier som bygger på studiens frågeställningar och bakgrundens rubriker. Därefter läste vi igenom de transkriberade intervjuerna och kodade de meningar som var relevanta för studiens resultat som svar på den första frågeställningen. Vi upprepade därefter proceduren med den insamlade data från observationerna där vi tittade närmare på vad det funnits för likheter och skillnader mellan de olika bildprocesserna och lät detta svara på den andra frågeställningen. Denscombe (2016) menar på att en innehållsanalys ger forskaren möjlighet att synliggöra detaljer i den insamlade data som forskaren annars inte hade lagt märke till. Genom att använda kodning vid analysen upptäcker forskaren lättare mönster i den insamlade data. Han beskriver att kodning innebär att forskaren delar upp data i olika kategorier. Till exempel att liknande intervju svar hamnar i samma kategori för att forskaren tydligare ska kunna se vilken data som är relevant att lyfta i resultatet.

5.7 Metodkritik

När man som forskare använder sig av metodkombination gäller det att han eller hon i förväg noga överväger vilka metoder han eller hon ska använda sig av. De båda metoderna ska kunna ge svar på den eller de frågeställningar som studien grundar sig i. Denscombe (2016) menar på att resultaten från två olika metoder eventuellt inte ger samma svar och att forskaren även bör ha erfarenhet av att använda de olika metoderna innan han eller hon påbörjar undersökningen. Genom att använda metodkombination bör forskaren därför också vara förberedd på att undersökningen kan ta lång tid.

Vi valde att använda oss av både intervjuer och observationer i vår studie på grund av att tillförlitligheten hos enbart intervjuer inte kändes tillräcklig. Intervjuer grundar sig främst på vad människor säger och inte vad de gör. Vilket bidrar till att svaren, som informanterna kommer med, kanske inte återspeglar hur det egentligen är (Denscombe, 2016). Det finns även något som kallas för intervjuareffekten som påverkar vad informanterna ger för svar. Här är det intervjuarens förhållningssätt som spelar roll, om han eller hon är öppen och glad så speglar det av sig på informanten. Detsamma gäller även om intervjuaren är tillbakadragen, då finns en risk att informanten också blir det och inte ger lika djupa svar som han eller hon annars hade gjort.

Den andra metoden vi använde oss av var observationer. Genom att enbart använda sig av observationer som datainsamlingsmetod finns det en risk att resultatet inte



heller blir tillförlitligt. Då forskaren spelar en roll under observationerna blir det svårt att få samma resultat om man skulle göra om studien. Detta på grund av att forskarens engagemang är en bidragande faktor (Denscombe, 2016). Genom att använda sig av fältanteckningar under observationer kan det lätt bli så att forskaren missar något som sker vilket också påverkar tillförlitligheten i resultatet.

5.8 Etik

Vid genomförandet av studien utgick vi från Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* som består av fyra huvudkrav: *Informationskravet*, *Samtyckeskravet*, *Konfidentialitetskravet* och *Nyttjandekravet*. Utifrån *Informationskravet* informerade vi samtliga berörda om syftet med studien. De fick all information de behövde för att få inblick i och förståelse för vad studien skulle gå ut på. Vi informerade samtliga deltagare om att de själva fick bestämma över sin medverkan enligt *Samtyckeskravet*. De skulle inte behöva känna sig tvingade till att medverka och kunde när som helst under studiens gång avbryta sitt medverkande. Information om att vi följer *Konfidentialitetskravet* gavs. De fick veta att all data vi samlade in kom att förvaras så att obehöriga inte skulle kunna ta del av deras personuppgifter. Enligt vad som beskrivs under *Nyttjandekravet* informerades de berörda om att all insamlad information och data endast skulle komma till användning i forskningssyfte till denna studie (Vetenskapsrådet, 2002).

6 Resultat och analys

I det här kapitlet går vi igenom resultatet som kommit fram under våra intervjuer och observationer tillsammans med barn och förskollärare. Vi analyserar resultatet och ställer det mot den sociokulturella teorin. Samtliga deltagare har fått fiktiva namn för att bevara deras anonymitet utefter de forskningsetiska principerna.

6.1 Förskollärares uppfattningar om barns lärande under styrda respektive spontana bildprocesser

Här lyfter vi fram de tankar som förskollärarna har om de olika bildaktiviteterna. Vi har valt ut de fiktiva namnen Anna, Lisa, Stina och Yvonne på förskollärarna.

6.1.1 Styrda bildprocesser

När vi frågade förskollärarna om vad de har för uppfattning om styrda bildprocesser under våra intervjuer fick vi liknande svar av Yvonne, Stina och Lisa. De tryckte på vikten av de styrda processerna och vad de bidrog med för barns lärande. Till exempel nämnde Stina att *“Den styrda är ju jätteviktig för att där ser du ju om de kan lyssna på instruktioner och följa dem.”*. Även Lisa pratade om att ge och följa instruktioner. Hon nämnde också att *“Man kan introducera dem för nya material som man har fått in på förskolan.”* samt de olika sätten att skapa på med hjälp av dem. Hon berättade att barnen får möjlighet till att experimentera med materialen och känna in vad som händer vid skapandet.

Anna uttryckte istället att *“I de styrda är man ju mer styrd, man tänker att man har en tanke i en färdig produkt och då styr man dem ju i talet. Hur ska du fortsätta? Och så vidare.”*. Hon berättade att hon egentligen inte vill styra, utan istället låta barnen bestämma hur de vill skapa med olika material. Dock uppstår situationer där processen har ett förbestämt syfte. Exempel på dessa situationer är högtider där Anna känner att resultatet blir något fint att ta hem när tanken, enligt arbetslaget, egentligen är något helt annat. Anna nämnde med sina egna ord att *“Även om vi pedagoger har ett helt annat tänk i varför man gör ”pysslet” än att det ska bli något fint att ta hem.”*.

Vid dessa situationer, som Anna berättade om, är det viktigt att vara förberedd och se till att även barnen är förberedda på vad som ska hända, enligt Yvonne. Det är även viktigt att materialet är framplockat inför aktiviteten så att barnens fantasi får möjligheten att flöda fritt. *“De ska själva få styra hur de vill att bilderna ska se ut, vilka färger de vill använda eller glitter och paljetter och så vidare.”* beskrev Yvonne.

Stina och Lisa tog båda upp vikten av deras närvaro bland barnen medan de skapar. Lisa sa att *“De känner ju en trygghet i det om man finns i närheten hela tiden, så blir de osäkra på något så kan de ju alltid fråga eller liknande.”*. Där Lisa pratade om närheten som en trygghet för barnen nämnde Stina vad man kan se hos barnen. *“Hur långt har de kommit i utvecklingen, alltså med allt möjligt. Pennfattning, målning, Hur mycket tittar de på kompisarna? Hur mycket fokuserar de själva?”*. Hon nämnde även att *“Det är så viktigt att liksom lyssna av om de har förstått, och vem har förstått, och varför har den inte förstått och så.”*.



6.1.2 Spontana bildprocesser

Att spontana bildprocesser är viktiga för barns lärande är något som Anna och Stina pratade om. De syftade på att barnen får ta eget initiativ till att sätta sig ner och skapa och får därmed använda sin fantasi. Det höll Yvonne med om då hon nämnde att *“Man får prova sig fram och göra efter egen fantasi och skapande.”*. Stina lyfte även att *“Det är ju då de kan analysera, jobba med det som dem redan har tagit in. Som behöver bearbetas.”*. Anna instämde till Stinas kommentar och menade att *“Det visar oftast vad barnen är intresserade av, vad de fastnar vid och vad vi som pedagoger kan utveckla ur det. Man ser lärandet i det, vad vi har gjort innan. Man ser vad barnen tagit till sig från saker vi gjort eller pratat om tidigare.”*.

Lisa fokuserade mer på förskollärarens roll då hon känner att de spontana bildprocesserna lätt glöms bort. Hon nämnde att *“Personligen försöker jag...ser jag att barnen sätter sig med material som är lättillgängligt för dem och vill måla och det, så försöker jag ju se till så att de faktiskt får den uppmärksamheten de kanske behöver.”*. Hon uppmärksammade betydelsen av förskollärarens närvaro vid spontana bildprocesser och varför den är lika viktig som vid de styrda. *“Om man bara ser resultatet på bilden i efterhand när de kommer med den så vet man ju inte alls hur de har tänkt. Och de kanske inte själva riktigt beskriver om man frågar dem i efterhand, de kanske inte kommer ihåg det.”*.

6.1.3 Samtalet under styrda bildprocesser

När vi ställde frågor runt om samtalandet under de styrda bildprocesserna sa Anna att *“Det beror nog mycket om vilka barn och vilka vuxna det är.”*. Hon pratade om att det bland annat kan bero på vart barnen befinner sig i utvecklingen, vilken sorts stöd de behöver där och då samt att man pratar på olika sätt beroende på vem man pratar med. *“Barn-barn, det lärandet som sker där är väl jag mest fascinerad av, att de faktiskt liksom lär varandra.”* fortsatte hon samt att *“Vuxna-barn beror ju på vart barnen befinner sig och vad du som vuxen ser i det de gör.”*. Hon berättade även om att det är viktigt att ställa utmanande frågor. Genom att *“Istället för att säga det de gör så frågar man istället och låter barnen berätta.”*.

Yvonne lyfte att *“Är man van vid att man får styra själva då tror jag att man kan komma väldigt långt och de kan tänka till och det kan bli några jättelånga diskussioner. Men det gäller att begränsa antalet, att man inte är mer än fyra som håller på samtidigt.”*. Hon fortsatte även med att *“De själva får styra rätt så mycket hur det ska vara men att jag finns där som stöd om det är någonting, och att alla får komma till tals att alla får säga sitt.”*. Hon berättade också om att de brukar diskutera lite innan de börjar med processen. Om det är en process som de påbörjat vid ett tidigare tillfälle brukar de samtala om vad de gjorde först på skapelsen.

När vi frågade om samtalandet vid intervjun med Lisa svarade hon att *“Vid de styrda så känns det som att om det är något nytt material som man introducerar inför en aktivitet...då känns det som att de kanske fokuserar mer på vad de kan göra med det och pratar med förskolläraren istället för att prata med varandra.”*. Hon beskrev hur barnen brukar be henne titta på vad det har gjort och vad som hände samt fråga varför det blev på ett visst sätt. Ibland har barnen fokuserat på materialet utan att samtala

enligt Lisa, men *“Sen finns det ju barn som alltid pratar med varandra också. Och testar och skrattar.”*.

6.1.4 Samtalet under spontana bildprocesser

Förskollärarna valde att fokusera på deras närvaro när vi ställde frågan om vilka uppfattningar de har om samtalets betydelse under spontana bildprocesser. Yvonne nämnde hur hennes närvaro bidrog till samtalet under processen genom att hon fanns där som ett stöd för barnen. Hur de kan använda henne som ett bollplank när det är något de undrar över eller vill diskutera. Hon fortsatte förklara att *“En del barn när de ritar vill ju verkligen berätta vad det är som de har på gång. En del sitter ju mer och funderar hur de ska klura ut vad det är de gör och vill berätta sen efter.”*. Anna instämde genom att nämna att *“De pratar nog mer med vuxna när de vill berätta vad de gör eller vad de ska göra med det. Att de till exempel ritar något som de har hemma och spinner vidare på det. Det är väldigt spännande att lyssna på hur de sticker iväg i samtalet.”*.

Att det är mycket mer diskussioner i spontana bildprocesser är något som Anna och Stina berättade om. Anna utvecklade vidare genom att berätta om fördelar med dessa diskussioner och menar på att *“Fördelar är ju framför allt att man kan få fram vad barnen tänker även om man som pedagog inte ser det.”*. Lisa berättade vidare hur en närvarande förskollärare ofta frågar ut barnen om vad de gjort för något och ber dem att berätta litegrann om sina skapelser. Förskollärarens närvaro kan dock ha en nackdel för barns samtal enligt Anna som menade på att *“Nackdelen kan ju bli då att jag kanske styr iväg samtalet på ett helt annat spår än vad de var på väg mot och därmed kanske begränsa deras tankeverksamhet.”*.

Stina och Lisa pratade också om hur barnen diskuterar med varandra under spontana bildprocesser. Stina pratade om hur vissa barn skapar något tillsammans *“Det är ju mer diskussioner i den spontana. För då hör man att de har mer, asså de berättar ju om sina tankar, vad de har tänkt. “Men vi kan göra såhär.” och spinner vidare på varandras.”* eller som Lisa nämnde om hur barn ibland ritar likadant och för en dialog utifrån det *“Sen finns det ju de barnen som verkligen sitter tillsammans och kanske sitter och...ja men en börjar rita nånting och sen vill ett annat barn rita samma sak för att de kanske är väldigt bra kompisar och så håller de på att härma varandra.”*.

6.1.5 Materialets betydelse i bildprocesserna

Materialet har betydelse för barns lärande inom de skapande bildprocesserna. Stina nämnde hur nytt material på avdelningarna bidrar till mycket diskussioner under barnens bildprocesser då de utforskar och lär tillsammans. Medan Lisa och Anna hade en annan uppfattning. De menade på att barnen är mer koncentrerade när de får använda sig av nytt material och är därför mer uppslukade av processen. Lisa sa att *“Det blir kanske lite mer fokus om de testar nya material. Det blir mer samtalande för att de är vana vid materialet och de inte behöver samma koncentration som tidigare. Och de tycker det är kul att bolla idéerna och alltså diskutera tillsammans. Att ställa frågor och sånt.”*. Anna förklarade också att det finns material som kräver att barnen är mer fokuserade och närvarande i processen, vilket i sin tur bidrar till att



barnen inte samtalar så mycket med varandra. Hon nämnde att *“När de använder flaskfärger så är de lite mer koncentrerade vilket gör att de pratar lite mindre, eftersom färgen lätt flyter iväg. Sen är vissa material mer högljudda och då pratar de mer för att överrösta materialet.”*

Förskollärarna pratade också om hur materialet ska vara lättillgängligt för barnen, att materialet ska finnas på barnens nivå och se inbjudande ut. Genom att ha en variation av material på avdelningen som lockar bidrar det till att barnen tar eget initiativ till att sätta sig ner och skapa. Lisa nämnde att *“På min avdelning så får barnen...de har alltid tillgång till ett bord som vi har täckt med papper. Som de alltid kan sätta sig och rita på, de får rita hur mycket de vill. Vi har även papper som ligger löst som de kan hämta om de vill göra något i mer teknings-form.”* och vidare förklarade Anna att *“Vi har alltid lera och pennor, papper, saxar och tejp framme. Olika saker som gör att man kan sätta liv i sina skapelser som till exempel ögon och så vidare.”*. Förskollärarna berättade också att det inte gjorde något om barnen använde mycket av ett visst material. Utan att det är viktigt att barnen fritt får bestämma vad de ska använda sig av till sina skapelser för att på så vis utveckla sin kreativitet samt lära sig hur de olika materialen fungerar. Yvonne förklarade att *“Det är ju barnens intresse och frågor som styr det som vi arbetar med kan vi ju säga. Jag tycker att det ska finnas material framme som de själva kan få ta för sig av. Att de kan få plocka lite själva av det som de vill ha. Det gör inte så mycket om det går åt lite av olika material, utan man får prova sig fram och göra efter egen fantasi och skapande.”*. När barnen har olika valmöjligheter öppnas det nya fönster och de lär sig att förstå hur materialen fungerar och inte fungerar genom att pröva och utforska.

6.1.6 Sammanfattande resultatanalys

Angående styrda bildprocesser berättade förskollärarna mycket om instruktioner, introducering av nya material samt vad förskollärarens närvaro har för inverkan på barnens bildskapande. Angående spontana bildprocesser berättade de att barnen får möjligheten att bearbeta vad de lärt sig tidigare. Här hade förskollärarna lite olika perspektiv på hur man bör förhålla sig till barnen. Någon nämnde nackdelar med att vara närvarande medan någon annan nämnde fördelarna med det. Fördelarna som nämndes, om förskollärarens närvaro, var att det går att få en bättre inblick i barnens tankegång, se vad barnen har lärt sig från tidigare tillfällen och att barnen kan använda förskolläraren att diskutera sina idéer med. En av nackdelarna som nämndes var risken för att styra in barnen på ett annat spår än vad barnen själva tänkt sig från början och på så sätt hämma barnens tankeverksamhet från att utvecklas.

Samtalandet kan se ut på olika sätt. Enligt vad förskollärarna har beskrivit så kan det bero på antalet deltagande barn och vuxna. Det kan också bero på vilka barn eller vuxna som deltar samt om det är en styrd eller spontan process. Vid de styrda bildprocesserna uppfattade förskollärarna att det var mer diskussioner mellan vuxna och barn då barnen ofta sökte sig till de vuxna för att få guidning eller bekräftelse. Medan det, vid de spontana bildprocesserna, mest var barnen som diskuterade med varandra där de delade med sig av tankar och funderingar. Enligt Hwang och Nilsson (2011) är det i dessa processer som barn ingår i ett socialt sammanhang. Barn lär sig,

enligt Löfstedt (2004), av varandra genom den proximala utvecklingszonen som är en beståndsdel i det sociokulturella perspektivet.

Materialets betydelse beskrivs som en viktig del i barns bildskapande. Förskollärarna pratade om tillgängligheten där det ska vara lätt för barnen att sätta sig ner och skapa när de vill. Att barnen inte ska begränsas i hur mycket av ett visst material de använder. Tar det slut så beställer de hem nytt. Förskollärarna pratade också om hur materialet påverkar barnens koncentration. Det kan vara ett nytt material eller ett material som kräver mycket fokus. När barnen använder sig av nya material brukar det inte bli så mycket diskussioner mellan dem. Det är här den aktuella utvecklingsnivån kommer in som Vygotskij förespråkar om. Den går ut på att barnen använder sig av de kunskaper som de redan lärt sig, för att på så vis lära sig något nytt och vidga sina kunskaper (Löfstedt, 2004). Förskollärarna har däremot lagt märke till att det är tvärtom när barnen använder sig av material som de är vana vid. Här diskuterar barnen oftast mer med varandra och ingår i den potentiella utvecklingsnivån som då är den andra Vygotskij förespråkar om, där barn lär tillsammans samt genom varandra i den proximala utvecklingszonen (Löfstedt, 2004).

6.2 Skillnader och likheter mellan de båda bildprocesserna

I observationerna ser vi flera skillnader och likheter mellan styrda och spontana bildprocesser. Utöver de fiktiva namnen på barnen och förskollärarna använder vi oss även av fiktiva namn på de två avdelningarna där vi observerade. Avdelningen Skatan, där Yvonne arbetar och avdelningen Kråkan, där Anna arbetar. Vi presenterar dem var för sig och ställer dem mot varandra i den sammanfattande analysen.

6.2.1 Avdelning Skatan

När vi observerade en av det styrda processerna såg vi förskolläraren Yvonne tillsammans med barnen, Kalle och Sara, där de skapat lyktor i lera från ett tidigare tillfälle. Under denna aktivitet skulle barnen få pynta sina lyktor med materialen lim, glitter och paljetter. De började med att diskutera vad det gjorde vid det tidigare tillfället och hur det skulle fortsätta.

Yvonne: *Vad är det vi har gjort för någonting?*

Kalle: *Lyktor.*

Yvonne: *Vad var det som ni gjorde först?*

Kalle: *Böjde upp kanterna.*

Yvonne: *Vart kommer formen ifrån?*

Kalle: *Lyktor och deg.*

Yvonne: *Ja just det, och vad är det som vi ska göra nu?*

Sara: *Sätta glitter.*

Därefter fick barnen börja med att limma utsidan av lyktan då Yvonne hade påpekat och visat att ljuset inte skulle få plats i lyktan om de limmade i hålet. Yvonne var här väldigt aktiv i samtalandet under processen och arbetade för att både Kalle och Sara skulle få möjligheten att samtala lika mycket. Igenom hela observationen såg vi dock



att Kalle pratade mer än Sara. Sara la sitt fokus på pyntandet av lyktan och ställde frågor till Yvonne när hon kände sig osäker på hur hon skulle fortsätta.

Kalle: *Vad gör jag nu då?*
Yvonne: *Vad vill du ha på?*
Kalle: *Får vi ta hem dom sen?*
Yvonne: *Ja, vart ska du sätta den då?*
-Kalle mumlar något-
Yvonne: *Håll den över pappret.*
Sara: *Vart ska jag hålla?*
Yvonne: *Pröva hålla i den.*

Under samtalet valde Kalle ut vilka paljetter han ville ha och Yvonne ställde frågor runt om hans val. När Sara ställde sin fråga visade Yvonne hur Sara skulle kunna hålla för att komma åt där hon ville hålla på glitter och fästa sina paljetter. Vid flera tillfällen frågade Yvonne barnen om de kände sig klara och nöjda med resultatet av sina skapelser. Barnen la vid några av tillfällena då till lite glitter och några paljetter innan de ansåg sig helt klara.

När vi tittade på den spontana processen på samma avdelning såg vi barnen Johanna, Minna, Bella och Sanna sitta tillsammans vid ett bord. De hade tillgång till tuschpennor, papper, ritpennor, pennvässare och figurstansar. De satt och diskuterade färger, siffror, bokstäver samt härmade varandra.

Bella: *Vet du, B har ju grå här.*
Sanna: *Man får göra så.*
Bella: *Ska du inte leka mer?*
Sanna: *Jag ska göra en likadan.*
Minna: *Jag måste vässa.*
Johanna: *Ibland brukar du hålla ut.*
Minna: *Inte när det är mycket.*
-Bella går från bordet till Yvonne-
Johanna: *Bara när det är lite.*
Bella: *Vill du se på min teckning.*
Yvonne: *Åh hur har du tänkt?*
Vad har du använt för färger?
- Bella svarar något som inte hörs-
Johanna: *Vi ska rita vilka siffror.*
Minna: *Jag kan inte dom.*
-Bella kommer tillbaka till bordet-
Johanna: *Du kan dom visst.*
Minna: *Jag kan bara göra såhär.*
Bella: *Vet du hon kan bara göra den här bokstaven.*
Johanna: *0...1 2 3 4 5...*
Minna: *Inte nu.*
Johanna: *...6 7 8.*

Under den här spontana processen såg vi barnen föra en dialog med varandra utan förskolläraren. Bella gick från bordet och in till ateljén när hon ville att Yvonne skulle

se och kommentera på teckningen hon hade skapat. Därefter gick hon tillbaka och fortsatte dialogen med de andra barnen.

6.2.2 Avdelning Kråkan

I den andra styrda processen såg vi förskolläraren Anna tillsammans med barnen Jonatan, Fia, Saga, Mimmi, Lee, Hannes och Jana. Anna tog fram grön flaskfärg, vita A4-papper, penslar och plasttallrikar till färgen. Hon frågade barnen hur de hade gjort tidigare. Därefter instruerade hon barnen ytterligare i hur aktiviteten kommer att gå till genom att måla insidan av sin egen hand och trycka ner den på pappret framför sig.

Anna: Kommer ni ihåg hur vi gjorde?

Jonatan: Tryckte med händerna.

Anna: Kavla upp armarna.

Fia: Jag vill ha kladdfärg.

Anna: Det ska du få, måla insidan av handen, inte utsidan.

Saga: Jag vill ha ett papper.

Jonatan: Jag vill ta hem sen.

Anna: Den ska vi ju sätta upp på väggen.

Fia: Varför då?

Anna: För att visa era föräldrar.

Mimmi: Vi ska inte måla på pappret vi ska måla på handen.

Anna: Aa precis.

Anna: Å så trycker du handen på pappret.

Anna: Tryck där på.

Hannes: Hjälp mig.

Anna: Ska göra det.

Samtidigt satt de och diskuterade anledningen till arbetet, om att det ska bli en stor gran av alla barnens handavtryck. Efter ett tag började Lee att måla på utsidan av sin hand och upp på armen, medan Mimmi målade på sin kind.

Anna: Inte måla på armen, vi ska ju inte bli några julgranar.

Det blir så mycket att tvätta när du målar på armen.

Lee: Jag vill leka Hulken.

- Mimmi målar kinden-

Anna: Nej.

Hannes: Titta.

Anna: Bra!

Anna: Insidan av handen nu inte utsidan, där målar du.

Både Anna och alla barnen skrattade åt vad som hände innan Lee och Mimmi därefter gick för att tvätta av sig.

Den spontana processen på samma avdelning utspelades vid samma bord vid ett annat tillfälle. Där hade Jonatan satt sig för att han ville skriva med tuschpennor på färgglada pappersremсор. Anna satt intill bordet tillsammans med Saga och tittade i



en bok. Vid bordet satt också Mimmi och klippte i ett vitt papper. Lee kom fram till bordet och tog några tuschpennor, som Jonatan använde, för att hon ville måla.

Jonatan: *Nej jag hade dom.*

Lee: *Jag vill också.*

Anna: *Du får hämta egna.*

Lee: *Jag tog såna här många färger.*

Anna: *Hur många?*

-Lee räknar upp färgerna-

Saga: *Jag måste också ha pennor.*

Anna uppmärksammade och tillrättavisade till Lee, som istället tog upp tuschpennor från burken som stod på bordet. Då diskuterade Anna och Lee antalet pennor hon valde att ta upp ur burken. Därefter samtalade Anna med Jonatan om vad han skrev och han berättade om att hans lillebror är tre år. Anna rättade honom med att lillebror är två år och Jonatan undrade då hur man skriver en tvåa. Vilket Anna visade på ett annat papper så att han kunde skriva av tvåan på sitt eget.

Jonatan: *Kan du skriva såna gula och klistra fast?*

Anna: *Post-it lappar menar du?*

Jonatan: *Ja.*

Anna: *Fixar det.*

När Anna gick för att hämta post-it lappar åt Jonatan tystnade alla barnen helt och Lee gick för att göra något annat.

6.2.3 Sammanfattande resultatanalys

Vid de styrda bildprocesserna var det forskollärarna som tog initiativet till skapande då de redan hade bestämt ett syfte med varför barnen skulle göra lyktor. Däremot var det barnen som tog initiativet vid de spontana, då de själva bestämde sig för vad de skulle göra. På båda avdelningarna, under de styrda processerna, diskuterade forskollärarna med barnen om vad de hade gjort vid ett tidigare tillfälle innan de påbörjade skapandet. Båda forskollärarna instruerade barnen i vad de skulle göra vid respektive aktivitet. En av forskollärarna var tydlig med syftet om varför de gjorde den aktuella skapelsen medan den andra ställde frågor till barnen. Frågor som hjälpte barnen att delta i samtalet genom att först få reflektera och därefter få dela med sig av sina tankar och funderingar. Löfstedt (2004) förklarar hur barns aktuella utvecklingsnivå förflyttas upp genom samtal. Eftersom de delar med sig av sina åsikter och på så vis lär sig av varandra genom den proximala utvecklingszonen.

Vid de spontana bildprocesserna satt barnen utan forskollärares närvaro i den ena processen medan en forskollärare satt med vid bordet hos barnen under den andra. Barnen diskuterade mer med varandra när forskolläraren inte var närvarande i den första, däremot behövde barnen lämna bordet om de ville samtala med en forskollärare om sin skapelse. I den andra diskuterade barnen mer med forskolläraren och tystnade när forskolläraren gick från bordet. Detta visar på att forskollärares närvaro har en betydande roll för barnens samtal. Lundgren, m.fl. (2014) beskriver att

barnen ligger på gränsen till att lära sig ytterligare kunskap när de har utvecklat en ny färdighet enligt den sociokulturella teorin. När förskolläraren då tar över för mycket i processen påverkar det barnens sociala samspel negativt. Barnen får då svårt att uttrycka sina egna tankar och funderingar vilket i sin tur då inte kan bidra till nya kunskaper hos varandra.

Barnen har tillgång till olika sorters material vid de styrda och spontana processerna. Vid de styrda får barnen tillgång till material som lim, glitter, paljetter, penslar och flaskfärger. Medan de, vid den spontana, istället får tillgång till ritpennor, tuschpennor, saxar samt figurstansar. Barnen hade endast tillgång till blöta och kladdiga material vid de styrda bildprocesserna men vid de spontana var det mer lätthanterliga material som användes.



7 Diskussion

Här diskuterar vi våra metoder, resultat, frågeställningar, pedagogiska implikationer och fortsatt forskning. Vi lyfter fram våra tankar och värderingar, kopplar in bakgrunden och teorin samt hur de hänger ihop med resultatet. Vi diskuterar även hur vårt syfte såg ut från början och hur det har utvecklats under studiens gång samt hur vi kommit fram till våra frågeställningar.

7.1 Metoddiskussion

Som vi nämnt tidigare har vi använt oss av metodkombination där vi både använde oss av semistrukturerade intervjuer och deltagande observationer. Intervjuerna gjorde att vi fick fram ett bra resultat då förskollärarna hade djupgående tankar om bildskapande i förskolan. Genom att sedan använda oss av observationer kunde vi styrka det som förskollärarna hade sagt under intervjuerna. Vi kunde också synliggöra saker som förskollärarna hade svårt att svara på, som till exempel skillnader i samtalet som sker under styrda och spontana bildprocesser. Observationerna kompletterade även till resultatet genom att vi använde oss av metodkombination och kunde på så sätt utöka tillförlitligheten i resultatet. Denscombe (2016) nämnde tidigare hur två metoder kan komplettera varandra och om resultaten från de båda metoderna stämmer överens med varandra ökar därför tillförlitligheten i resultatet. Tanken var från början att vi skulle göra sex intervjuer med olika förskollärare. På grund av personalbrist fick vi dock nöja oss med endast fyra stycken. Många i personalstyrkan var antingen hemma sjuka eller hemma för vård av barn. Vilket bidrog till att de resterande förskollärarna hade svårt att gå ifrån och göra intervjuer. Trots detta gav intervjuerna en stor mängd data som var användbar i resultatet.

Vad vi hade kunnat göra annorlunda för att få en ökad datainsamling är att använda oss av enkäter som förskollärare hade kunnat fylla i. Då hade vi fått in mer data från fler informanter. Dock går det inte med säkerhet att säga om vi hade fått in tillräckliga svar till vår undersökning. Genom att använda sig av frågor i en enkät blir intervjuerna strukturerade, vilket gör att vi inte hade kunnat ställa följdfrågor om så behövdes. Det positiva med enkäter hade varit att förskollärarna hade haft mer betänketid och kunnat komma med mer utförliga svar i lugn och ro. På så vis påverkas inte informanterna heller av intervjuareffekten som Denscombe (2016) tidigare nämnt där informanterna kan bli påverkade av forskarens förhållningssätt under intervjun.

Genom att vi gjort intervjuerna tillsammans har förskolläraren inte bara behövt förhålla sig till en forskare, utan två. Det kan påverka förskollärarnas svar negativt. Risken finns att förskollärarna blir obekväma när de behöver svara till två forskare som intervjuar och därför inte är lika öppna i sina svar. Vilket också kan kopplas samman med intervjuareffekten som Denscombe (2016) pratar om. En annan implikation under två av intervjuerna var de störningsmoment som uppstod och som kan ha påverkat de svar som förskollärarna gav. Vid den första intervjun satt vi i ateljén och vid något tillfälle var det barn som kom in och ville hämta material. Vid den andra intervjun satt vi inne i stora rummet på avdelningen då barnen var utomhus. Dock var det fortfarande någon i personalen som var kvar inne och kom för att fråga

något. Vid båda dessa tillfällen stannade intervjuerna upp och det var svårt att återuppta den röda tråden i samtalet.

När vi formulerade våra intervjufrågor utgick vi från frågeställningarna och kom fram till 14 stycken. Vi fick in all den data vi behövde tack vare dessa frågor. Dock upptäckte vi, redan under första intervjun, ett smärre problem med frågorna då vissa av dem var snarlika. Detta gjorde att vi ibland tappade bort oss i vilken fråga vi skulle ställa härnäst, eftersom att vi redan hade fått ett svar som täckte någon eller några av frågorna som var tänkta att ställas därefter. För att undvika en situation som denna kunde vi ha gjort provintervjuer där man testar sina frågor innan det är dags för de riktiga intervjuerna. Vi kände däremot att tiden till detta inte fanns och valde därför att använda de formulerade frågorna och ändra dem efter hand om så skulle behövas. När problemet uppstod under första intervjun markerade vi de frågor som inte behövde ställas, för att vara mer förberedda på att detta skulle kunna hända igen. Genom att markera frågorna, och inte ta bort dem, kunde de fortfarande användas vid situationer där de inte blev besvarade vid en annan intervju.

Under en av de spontana bildprocesserna vi observerade kunde vi känna hur barnen var medvetna om vår närvaro och agerade därefter. Istället för att vara helt fokuserade på vad de gjorde valde de att ibland titta på oss. Trots att barnen visste varför vi var där, kan vi ändå ha haft en negativ effekt på barnens bildskapande då de inte kände oss. Men det är svårt att veta då samtalet mellan barnen ändå flöt på bra. Detsamma gäller under de styrda observationerna där förskolläraren agerade som en guide för barnen. Förskolläraren var medveten om att vi var där och varför, det kan ha påverkat hennes förhållningssätt gentemot barnen. Det finns en risk för att förskolläraren gjorde sig till för att det skulle se bra ut, både attityds- och samtalsmässigt. Denscombe (2016) förklarar att det, på grund av detta, kan bli svårt att göra om studien då förskolläraren spelar en roll och kanske inte agerar på samma sätt vid ett senare tillfälle.

7.2 Resultatdiskussion

Utifrån resultatet och bakgrundens tidigare forskning får vi fram vikten av hur förskollärarna förhåller sig till barns bildskapande. Hur förskollärarna ser på vad de båda processerna, samtalandet och materialet har för betydelse för barns lärande inom bildskapandet. Att det sociala samspelet mellan vuxna och barn samt barn och barn fungerar som ett verktyg i främjandet av barns fortsatta utveckling. Detta gäller även inom flera olika ämnesområden än bara bild. Vilket stämmer överens med det Löfstedt (2004) nämner om Vygotskijs sociokulturella perspektiv, där barn utvecklas i den proximala utvecklingszonen och bidrar till varandras fortsatta lärande, genom sociala samspel i såväl bild som andra ämnesområden.

Vi ser tydliga skillnader och likheter i hur förskollärarna har valt att svara på intervjufrågorna samt hur de agerat under observationerna i såväl styrda som spontana bildprocesser. Under observationerna av de styrda processerna ser vi flera likheter i hur de förhåller sig till barnen och deras skapande. Båda förskollärarna pratar med barnen om tidigare tillfällen, vad de ska skapa och hur tanken är att de ska gå tillväga. Förskollärarna ser till att samtliga barn som deltar i aktiviteterna får möjligheten att



komma till tals. Några av barnen ser även själva till att ta tillvara på denna möjlighet och talar fritt på eget bevåg. När vi jämför dessa observationer med intervjuerna, ser vi en specifik koppling. Stina och Lisa pratar om att ge instruktioner och se om barnen klarar av att följa dem. Detta förhållningssätt ser vi att även Yvonne och Anna har under observationerna. Vi tolkar att samtliga förskollärare har kunskapen som krävs inom bildskapande från deras utbildning. Det stämmer överens med vad Bendroth Karlsson (1996) beskriver, i vår bakgrund. Att förskollärare med en bra utbildning, och som känner sig säkra i ämnet, klarar av att bevara balansen i hur involverad i skapandet man som förskollärare behöver vara. I hur Anna instruerar barnen, under den andra styrda processen, kan vi koppla in vad Braxell (2010) beskriver, om att barnen behöver en förebild som vet hur man hanterar olika material och verktyg. Anna målade på sin hand och tryckte den på ett papper för att barnen skulle få en visuell bild av aktiviteten. På så sätt kunde barnen på egen hand utforska materialet vidare.

Utifrån observationerna av spontana processer ser vi den stora likheten i att det är barnens initiativ till skapande. En annan likhet är att barnen hade tillgång till ritpennor, tuschpennor, saxar och figurstansar vid båda processerna. Däremot var det bara tuschpennor och papper som användes vid båda. Vi funderar på varför figurstansar endast användes vid den första processen och saxar vid den andra trots att de fanns tillgängliga vid båda processerna. Vad gjorde att det ena materialet var intressant vid den ena men inte vid den andra? Kanske var barnens olika åldrar en bidragande faktor till att de valde olika material. Detta kommer vi ha med oss i tankarna i vårt fortsatta arbete ute i verksamheten. Vidare var det några barn som var intresserade av siffror vid båda processerna. Detta kommer att diskuteras mer under vad som skilde processerna åt i stycket som följer.

De markanta skillnaderna var att vid den andra observationen satt en förskollärare tillsammans med barnen och samtalade. När något av barnen undrade hur man skrev en viss siffra så skrev förskolläraren ner den siffran på ett annat papper så att barnet kunde titta och skriva av. Detta känner vi gav barnen en större möjlighet att få reda på mer om siffrornas namn och utseende. Detta är något som Braxell (2010) också pratar om i den tidigare forskningen. Då det är viktigt att förskollärarna finns nära till hand för att introducera nya saker och material. Barnen kan därför få möjlighet till att utforska dem med hjälp av en stöttade förskollärare. Tack vare förskollärarens närvaro och engagemang, för barnens visade intresse, uppstod därför ett tydligt lärande. Vid den första observationen var det ingen förskollärare närvarande. Barnen tittade istället på en laminerad remsa med siffror och samtalade med varandra. Barnen fick gå från bordet och in i ateljén när de ville samtala med förskolläraren. Här hade vi velat se förskollärarens närvaro på ett liknande sätt som vid den andra processen. Då hade möjligheten till en mer djupgående diskussion om siffror och tal kunnat uppstå och ett större lärande hade kunnat ske.

Varför de två observationerna skiljde sig åt på det här sättet kan tolkas på flera olika sätt. Det skulle kunna bero på antalet barn och personal som var närvarande på avdelningarna vid de båda observationstillfällena. Ännu en anledning skulle kunna vara att förskollärarnas förhållningssätt, tolkningar och kunskaper kan ha varit annorlunda jämfört med varandra. Miljöns utformning på de båda avdelningarna skulle också kunna vara en bidragande faktor till skillnaderna.

Utifrån både intervjuerna och observationernas resultat kan vi tydligt se att spontana aktiviteter inte uppmärksammas på samma sätt som styrda gör. Vilket är ännu en del som Bendroth Karlsson (1996) nämnt i den tidigare forskningen. I intervjuerna pratar Yvonne, Anna och Stina om hur de inte vill vara för involverade i barnens bildskapande med risken av att styra för mycket. Samtidigt försöker de hålla sig i närheten så att barnen kan locka på deras uppmärksamhet vid behov. Lisa pratar däremot om att sitta med mer vid barnens skapande, under spontana processer, för att inte missa vad barnen diskuterar och bearbetar. Hon berättar om att istället hitta en balans i att finnas som stöd vid samtliga bildaktiviteter, vilket inte behöver betyda att man tar över och styr barnen.

Vad förskollärarna säger och gör skiljer sig till viss del från tidigare forskning som vi har fått fram. Enligt den tidigare forskningen så bör förskollärare vara mer aktiva med barnen under spontana bildprocesser för att kunna stötta dem i deras sociala och språkliga utveckling. De behöver samtala mer för att få fram fler sociala samspel där lärande kan ske mellan såväl vuxna och barn som barn och barn. Detta nämns av Malmström (2013) i och med att samtalet, med en förskollärare eller andra barn, runt om en bild leder till ett socialt samspel. Som i sin tur leder vidare till ett utvecklat språk med nya ord och begrepp. Vi tolkar skillnaderna, mellan tidigare forskning och det förskollärarna förmedlar, som att innehållet i förskollärarytbildningen till viss del brister. Blivande förskollärare verkar inte få med sig allt nödvändigt material från utbildningen för att kunna fånga upp bildprocessernas fulla potential. Detta anser vi påverkar barnens utveckling, inom såväl bildskapande som andra ämnen, negativt.

7.3 Återkoppling till frågeställningar

När vi påbörjade vår studie såg syftet annorlunda ut. Vi ville fokusera på förskollärares förhållningssätt men märkte ganska snart att vi var tvungna till att begränsa oss. Den tidigare forskningen fokuserade mycket på styrda och spontana bildprocesser. På hur bildskapande kan bidra till barns språkutveckling och vad materialet har för betydelse. Då språkutvecklingen skulle bli för stor att undersöka inom tidsramen, på 10 veckor, fick detta oss att fokusera på hur förskollärare ser på samtalet och materialets betydelse i barns bildskapande. Vi ville lyfta fram hur dessa faktorer blev synliga inom de båda processerna i förskolan. Genom dessa tankar kom vi fram till vårt nuvarande syfte, där vår vilja blev att synliggöra vad förskollärare har för uppfattningar om barns lärande inom bildskapande samt vad samtalet och materialet har för roll i de båda bildprocesserna. Vi skapade varsin rubrik för både samtalet och materialets betydelse i bakgrunden för att få en tydligare röd tråd. Det nya syftet har både ett fäste i bakgrunden och den tidigare forskningen samt att det dessutom blev tydligt med hjälp av det resultat som växte fram under studiens gång.

7.4 Pedagogiska implikationer

I vårt resultat blir det tydligt vilken inställning förskollärarna har till ämnet bild. Vi ser hur bekväma och kunniga förskollärarna är under våra intervjuer samt hur de har lätt för att samtala med barnen under bildaktiviteterna. Även ateljén och det materialet som finns där vittnar om hur stor del skapande har inne på förskolan. Att barnen har



tillgång till olika sorters material även utanför ateljén visar på att förskollärarna vill göra det inbjudande och lustfyllt för att barnen själva ska ta initiativ till att sätta sig ner och rita. Här kommer Bendroth Karlssons (1996) åsikter återigen in om hur förskollärares utbildning inom bildskapande har en betydande roll. Hur viktig förskollärares kompetens är för att kunna ge barnen de bästa förutsättningar till att utvecklas genom bildskapande. Genom vår studie blir det synligt hur insatta förskollärarna är i ämnet, då de har goda kunskaper om vilka sorters material barnen bör ha tillgång till. De har även tänkt till när det gäller strukturen i på vilken höjd hyllorna är placerade. Om förskollärarna inte hade haft goda kunskaper om hur bildskapande kan ha en positiv inverkan på barns lärande, hade strukturen med sannolikhet sett annorlunda ut på avdelningen. Dock är det inget som går att se genom vår studie då förskollärarna hade den relevanta kunskapen som behövdes för detta.

7.5 Fortsatt forskning

Efter genomförandet av vår studie har vi kommit fram till att det skulle vara intressant att forska vidare om miljöns konstruktion och hur den kan locka till mer bildskapande i verksamheten bland barnen. När vi har genomfört våra observationer har vi märkt att miljöer ser olika ut vid de spontana bildprocesserna. Vid den ena observationen sitter barnen vid ett lågt bord som står precis vid ett fönster och vid den andra observationen sitter barnen vid ett högt bord som står längre in i rummet. Kanske kan detta påverka barnens bildskapande i hur vida de på eget initiativ sätter sig ner för att rita eller inte. Det vore även intressant att se hur förskollärare använder sig av bildskapande aktiviteter vid dokumentation då detta inte heller är något som har syns i verksamheten på de förskolor vi har besökt. Ett annat skulle även kunna vara att titta på hur barngruppens antal och ålder påverkar det sociala samspelet i bildskapandet. Detta vore intressant då vi tidigare nämnt i vår studie att barnens ålder inte är relevant för just den här studien men samtidigt är en intressant fråga. Det hade också varit intressant att undersöka hur antalet personal, på avdelningarna, påverkar hur socialt aktiva förskollärarna har möjlighet till att vara under spontana bildprocesser. Dels för att det var något vi uppmärksammade under observationerna men också att det var något som förskollärarna själva nämnde, då de var stressade på grund av att det var några i personalen som var sjuka eller hemma för vård av barn.

Referenser

Bendroth Karlsson, M. (1996). *Bildprojekt i förskola och skola: estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. (1. uppl.) Diss. Linköping: Univ. Linköping.

Braxell, S. (2010). *Skapande barn - att arbeta med bild i förskolan*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Dimenäs, J. (2007). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken - För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (3., uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.

Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2007). *Att fånga lärares arbete: bilder av vardagsarbete i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber AB.

Granberg, A. (2001). *Småbarns bild- och form-skapande - Lek med former, färger och linjer*. Stockholm: Liber AB.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. (3., utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Häikiö, T. (2007). *Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola*. Diss. Göteborg: Göteborg universitet, 2007.

Lenz Taguchi, H (2011). *Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. Global Studies of Childhood*. Vol.1 No.1 2011, (s. 35-50).

Lindahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Diss. Lund: Univ., 2002. Malmö.

Lind, U. (2010). *Blickens ordning - bildspråk och estetiska läroprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms Universitet.

Lundgren, U.P., Säljö, R. & Lidberg, C. (2014). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (3., utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande - Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Visby: Books on Demand.

Magnusson, M. (2013). *Skyлта med kunskap: en studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2013.

Malmström, E. (2013, Kapitel 6). *Bild och pedagogikens estetiska språk: en analys av nationella styrdokument*. Utbildning och Demokrati. 22:1.



Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. uppl.]). Stockholm: Skolverket.

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

Änggård, E. (2005). *Bildskapande: en del av förskolebarns kamratkulturer*. (1. uppl.) Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2005.

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

Zupancic, T., Cagran, B. & Mulej, M. (2015). *Preschool teaching staff's opinion on the importance of preschool curricular fields of activities, art genres and visual arts fields*. CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 5(4), 9-29.



Bilaga 1 Intervjufrågor

1. Vad har du för uppfattningar om styrda bildprocesser i förskolan?
2. Vad har du för uppfattningar om spontana bildprocesser i förskolan?
3. Vad ser du för fördelar/nackdelar med dialoger under de olika bildprocesserna?
4. Hur ser samtalen ut under de olika bildprocesserna? Barn-barn, Barn-vuxen.
5. Hur ser skillnaderna ut i de olika dialogerna som sker under styrda och spontana bildprocesser?
6. Hur arbetar du för att bidra till barns bildskapande?
7. Hur aktiva brukar ni vara under barnens bildprocesser vid spontana aktiviteter?
8. Hur aktiva brukar ni vara vid styrda aktiviteter?
9. Hur mycket samtalar ni med barnen under bildprocesserna vid spontana aktiviteter?
10. Hur mycket samtalar ni vid styrda aktiviteter?
11. Hur ser just du på samtalandet under spontana bildprocesser?
12. Hur ser du på samtalandet under styrda?
13. Vilka material får barnen tillgång till vid spontana respektive styrda aktiviteter?
14. Märker du av några större skillnader i samtalandet beroende på material och om det är en spontan eller styrd process? I så fall vilka?

Bilaga 2, Missivbrev

Hej!

Vi är två studenter från förskolläraryrket på Linnéuniversitetet. Vi läser nu vår sista kurs som är ett självständigt arbete. Det går ut på att vi ska skriva en uppsats inom ett område som vi själva valt. Vi har valt att skriva om Förskollärares förhållningssätt till barns bildskapande.

När vi läst på lite om ämnet har vi kommit fram till att det finns både styrda och spontana bildprocesser i förskolan. Vi har därför beslutat oss för att titta på vad förskollärare har för uppfattningar om det sociala samspelet och materialets betydelse för barns lärande inom bildskapande. Det har vi tänkt göra genom att intervjua några förskollärare som är lite mer insatta i ämnet bild. Vi vill även lyfta fram vilka skillnader och likheter det finns mellan de olika processerna och det gör vi genom observationer där vi tittar lite på pedagogens närvaro i barns bildskapande samt hur barnen förhåller sig till varandra genom samtal och material.

Vid insamling av vår data kommer vi ta hänsyn till Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer. Det innebär att deltagandet är helt frivilligt och att man har rätt att avbryta sin medverkan när man vill. Namn och identitet kommer att behandlas konfidentiellt och alla deltagare förblir anonyma. Efter att studien är avslutad kommer inspelade intervjuer samt anteckningar från observationer att förstöras.

Vi vill därför nu fråga dig om du skulle kunna tänka dig att hjälpa oss med vår studie och bli intervjuad? Intervjun kommer att ta ca 30 minuter och bli ljudinspelad. Om du har några andra frågor eller funderingar om något som kanske blivit lite otydligt får du gärna kontakta oss.

Hoppas att vi ses!

Mvh Alexandra Götberg & Lynn Rudebeck

ab223mf@student.lnu.se

lr222ij@student.lnu.se