



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Konst, klotter eller bara ett tidsfördriv?

En studie om den skapande verksamhetens betydelse för barns lärande och utveckling

Hennie Johansson och Annie Jortby

LAU390

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Birgitta Davidsson

Rapportnummer: HT11-2920-038

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Konst, klotter eller bara ett tidsfördriv

Författare: Annie Jortby och Hennie Johansson

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Kerstin Signert

Examinator: Birgitta Davidsson

Rapportnummer: HT11-2920-038

Nyckelord: Bild, skapande verksamhet, sinnen, utveckling, lärande, förskola

Sammanfattning

Syfte

Syftet med uppsatsen är att lyfta fram den skapande verksamhetens betydelse för barnens lärande och utveckling. Syftet är även att lyfta fram hur man som pedagog kan skapa en miljö som stimulerar barns skapande, samt vilken betydelse pedagogens roll har.

Huvudfrågor

- Vad har skapande verksamhet och sinnliga upplevelser för betydelse för barns utveckling och lärande?
- Vad har pedagogen för roll i barnets skapande?
- Hur skapar man en miljö som stimulerar barns bildskapande

Metod och material

Studien utgår från kvalitativa intervjuer med fyra pedagoger, samt från direktobservationer av barn, miljö och pedagoger i två förskolor med Reggio Emilia-inspiration. Studien har också en grund i relevant litteratur, forskning samt i läroplanen för förskolan.

Resultat

Vi har sett att skapande genom bild och form är en viktig del i barnens utveckling. Det ger dem möjlighet att uttrycka känslor, bearbeta upplevelser, kommunicera, samt att öva den motoriska och sociala utveckling. Genom skapande verksamhet kan det ske ett lustfyllt lärande. Pedagogen kan ses som en handledare vars uppgift är att stötta barnen på olika sätt. De har även en viktig roll då det gäller att skapa en inspirerande miljö där barnen kan utvecklas. Miljön är både till för att inspirera och utmana barnen.

Betydelse för läraryrket

Den här studien visar hur viktigt det är att kämpa för de skapande aktiviteterna, framför allt i förskolan. Den visar hur mycket pedagogens roll och inställning till ämnet påverkar dess status och hur det kan smitta av sig på barngruppen. Pedagoger kan få tips och inspiration på hur de kan bygga upp miljön på förskolan, vilket material de kan använda och kanske ger ett annat sätt att se på skapande verksamhet. Genom att det lyfts fram vilken påverkan det har på barnets lärande och utveckling hoppas vi att den kan ge pedagoger motivation till att skapa med barnen.

Förord

Vi skulle vilja ge ett stort tack till pedagogerna och barnen som befinner sig på de förskolor som vi besökt, för ni gav oss möjligheten att besöka era verksamheter. Vi vill även tacka föräldrarna som tillåtit oss att observera deras barn.

Några som vi även vill rikta ett stort tack till är våra kurskamrater, som har gett oss möjlighet att bolla idéer, och våra närstående som läst vårt arbete gång på gång och som gett oss respons och stöd under uppsatsveckorna.

Till sist vill vi tacka vår handledare Kerstin Signert för allt stöd, goda tips och att hon varit en del i den här processen.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Begreppsdefinition.....	6
3. Syfte och frågeställningar.....	7
4. Metod och tillvägagångssätt	8
4.1. Val av forskningsmetod.....	8
4.2. Materialinsamlingsmetoder.....	8
4.3. Avgränsning.....	9
4.4. Urval.....	9
4.5. Genomförande.....	9
4.6. Bearbetning av material.....	10
4.7. Reliabilitet och validitet.....	10
4.8. Generaliserbarhet.....	11
4.9. Etiska principer.....	11
5. Teoretisk anknytning.....	13
5.1. Synen på skapande verksamhet.....	13
5.1.1. Reggio Emilia filosofin.....	14
5.2. Läroplanen för förskolan.....	14
5.3. Sinnenas betydelse för lärande.....	15
5.4. Lärandeteorier.....	16
5.5. Skapande verksamhet, lärande och utveckling.....	17
5.6. Pedagogens roll i barns skapande.....	18
5.7. Miljöns betydelse som stimulans för barns skapande.....	18
5.8. Material för att aktivera och stimulera skapande.....	19
6. Resultatredovisning.....	20
6.1. Barns lärande och utveckling genom den skapande verksamheten och sinnliga upplevelser.....	20
6.1.1. Fria aktiviteter.....	22
6.1.2. Planerade aktiviteter.....	23
6.2. Pedagogens roll i barns skapande.....	23
6.3. Miljöns betydelse som stimulans för barns skapande.....	25
6.3.1. Hur användes miljön.....	26
6.4. Material för att aktivera och stimulera skapande.....	27
7. Slutdiskussion.....	29
7.1. Diskussion kring resultat och litteratur.....	29
7.2. Betydelse för läraryrket.....	30
7.3. Har studiens syfte uppnåtts?.....	31
7.4. Förslag på fortsatt forskning.....	32
Referenser.....	33
Bilaga 1.....	35
Bilaga 2.....	36

1. Inledning

”Det kan vara lätt att i bild och form tala om det man inte har ord för”.

Elisabet Skoglund (1998, s. 16)

Vi är två lärarstudenter som har studerat vid Göteborgs Universitet med inriktning mot skapande verksamhet och kulturellt meningsskapande. Eftersom vi båda har inriktning som på ett eller annat sätt riktar sig mot skapande verksamhet, valde vi att undersöka vad skapande verksamhet genom bild och form har för betydelse för barns lärande och utveckling. En anledning till ämnesvalet var också det faktum att vi upplever att skapande verksamhet är något som håller på att försvinna ut ur förskolan och skolans verksamhet. Det känns som att ämnet inte längre har lika stor betydelse, och att det endast är ett ”roligt tidsfördriv”.

Vi vill genom den här uppsatsen lyfta fram vad vi anser vara en viktig del i barns utveckling och lärande, och motivera detta med hjälp av relevant litteratur. Vi hoppas att den här studien ska inspirera, uppmuntra men kanske även ge pedagogerna ”ett par nya glasögon” när det handlar om skapande verksamhet genom bild och form, men även visa på pedagogens egen betydelse samt miljöns påverkan på barns skapande. Många kanske känner att de saknar kunskap i ämnet, eller att ämnet i sig inte är så betydelsefullt, och vi vill genom denna studie visa på hur skapande verksamhet kan inkluderas i vardagen. Vi vill ge inspiration till att använda den skapande verksamheten som ett medel till kunskap och lärande. För att kunna ge en sådan inspiration har vi valt att titta på olika lärandeteorier, visa vad forskning säger, samt visa hur det kan se ut i förskolans verksamhet.

Genom den här uppsatsen riktar vi oss till både blivande förskollärare, samt verksamma förskollärare. Vår studie kan ge något konkret att luta sig tillbaka mot då man diskuterar ämnet med föräldrar, sina kollegor eller rektorer.

Studien är gjord under hösten 2011, där det har gjorts observationer och intervjuer på två olika kommunala förskolor med Reggio Emilia-inspirerad pedagogik i Göteborg. Barngrupperna har bestått av ca 17 barn i åldrarna 1-5 år, samt tre pedagoger per avdelning. Vi besökte tre småbarns avdelningar (1-3 år) och en storbarns avdelning (3-5 år).

Under studiens gång har vi arbetat tillsammans under ständig diskussion om hur arbetet skall läggas upp, vad som skall ingå osv. När observationerna har ägt rum har vi varit på samma förskola och observerat var för sig, då vi besökte en av förskolorna delade vi upp oss på var sin avdelning. Däremot när vi intervjuade valde vi att vara med under intervjun båda två och lät en intervjuas medan den andra observerade och skrev ner svaren.

2. Begreppsdefinition

I den här uppsatsen kommer dessa begrepp att användas då vi syftar på följande:

Skapande verksamhet - bild- och formskapande. Med detta menas då barnen målar, ritar och skapar tredimensionella bilder eller figurer med lera eller annat material.

Pedagog – Eftersom vi har träffat på människor som har haft varierande utbildningar valde vi att ha ett samlingsnamn som i detta fall blev pedagoger. Detta för att vi hade kontakt med allt från barnskötare, förskollärare, lärare för yngre åldrar och gymnasielärare som alla arbetade i förskolan.

Finmotorik – De små och begränsade rörelser som görs med händerna. Till exempel när barnen greppar pennan, klipper med saxen, målar med pensel eller knådar med en deg. Det handlar även om hur kordinationen mellan öga och hand fungerar.

Sinnliga upplevelser – Att uppleva något med hjälp av syn, hörsel, känsel, smak och lukt. Till exempel, man ser hur vattnet i en bäck forsar fram, samtidigt som man hör ljudet och känner lukten från den.

Fria aktiviteter – Fria aktiviteter är aktiviteter som barnen själva väljer att göra och som inte är planerade av pedagogerna.

Planerade aktiviteter - Dessa aktiviteter är planerade och leds av pedagogerna. Till exempel en samling.

3. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att lyfta fram den skapande verksamhetens betydelse för barnens lärande och utveckling. Syftet är även att lyfta fram hur man som pedagog kan skapa en miljö som stimulerar barns skapande, samt vilken betydelse pedagogens roll har.

Här följer de frågeställningar vi valde att utgå ifrån i vår studie.

- Vad har skapande verksamhet och sinnliga upplevelser för betydelse för barns utveckling och lärande?
- Hur ser pedagogerna på skapande verksamhet?
- Vad har pedagogens roll för betydelse i barnets skapande?
- Hur kan miljön planeras för att stimulera barnens skapande?
- Hur kan materialet placeras och stimulera barnen?

4. Metod och tillvägagångssätt

Det här kapitlet kommer att visa på hur materialet till studien har samlats in och vilka metoder vi valde att använda oss av under arbetes gång, samt hur studien har genomförts. Vi lyfter även hur vi valde ut de aktuella förskolorna, samt tankarna kring etiska aspekter och studiens tillförlitlighet.

4.1. Val av forskningsmetod

Något som Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud (2007, s. 296) tar upp är att det kan vara en bra strategi att välja förskolor där inriktningen är någorlunda lika varandra. Detta beror självklart på vad som skall undersökas. I vår studie vill vi undersöka den skapande verksamhetens betydelse för barns lärande och utveckling. I studien var tanken att undersöka hur miljön ser ut, pedagogernas roll i olika situationer och hur detta påverkar barnen i deras lärande och utveckling genom skapande verksamhet. Därför valde vi två förskolor som är kommunala och har samma inriktning.

I denna studie har vi valt att använda oss av samtalsintervjuer, så kallade respondentintervjuer, där respondenterna har varit pedagoger i de verksamheter vi besökt. Enligt Jan Trost (2010, s. 25) kan detta ses som kvalitativa intervjuer då vi ställer ”enkla och raka frågor och på dessa enkla frågor får man komplexa svar, innehållsrika svar”. Esaiasson mfl (2007, s. 295) menar att under intervjuer av detta slag är det inte individen i sig som är det viktiga, utan de tankar individen har om ämnet. Det var precis detta vi ville få ut av våra intervjuer, då de skulle fungera som ett komplement till observationerna.

Den metod som lagts mest fokus på under insamling av material är observationer. Något som Esaiasson mfl (2007, s. 344) nämner är en fördel med observationer är att man får en chans att se och uppleva saker, och processer som är svåra att förklara med ord. Stukát (2005, s 49) resonerar också kring observationer och menar att de är fördelaktiga när det önskas att tas reda på hur människor gör och agerar, och inte bara vad de själva säger att de gör. Den typ av observationer som använts i den här studien är direktobservationer och vi har under dessa tagit rollen som fullständig observatör. Med detta menas att vi befunnit oss i bakgrunden och inte deltagit i aktiviteterna.

4.2. Materialinsamlingsmetoder

Vi har valt att samla in material genom att läsa relevant litteratur och forskning för ämnesvalet, studera läroplanen, göra intervjuer med pedagoger på två förskolor, samt att observera barn och pedagoger i verksamheten och dess miljö.

Under observationerna använde vi oss av papper och penna, detta på grund av att vi ville störa verksamheten så lite som möjligt. När vi intervjuade valde vi att låta en av oss intervjua och den andra skrev ner svaren så ordgrant som möjligt. Detta på grund av att i de första två intervjuerna

var det ljud från miljön som skulle störa ljudupptagningen och därför valde vi att även göra likadant på de två sista intervjuerna. Det kan vara både för- och nackdelar med metoden, nackdelen är att man inte kan gå tillbaka i materialet på samma sätt som vi hade kunnat göra vid ljud- eller filminspelat material. Däremot är fördelen att man kan låta reformanten vara så anonym det går, samt att det inte finns något som stör i någon ljudupptagning som man kanske förlitar sig på.

4.3. Avgränsning

De avgränsningar vi har valt att göra är att vi har förlagt vår studie till två förskolor, där båda är kommunala och har en Reggio Emilia-inriktning. Detta val gjordes bland annat för att kunna genomföra en kvalitativ studie som är relevant för det ämne vi valt att rikta oss mot, nämligen bild och formskapande som är en stor del av Reggio Emilia filosofin.

På grund av den avgränsade tid vi har till att arbeta med vårt examensarbete, valde vi även att göra observationerna och intervjuerna endast under en dag per avdelning. Det vi ville lägga mest fokus på var observationerna vilket gjorde att vi avgränsade oss till två intervjuer per förskola.

4.4. Urval

Det första urvalet vi gjorde var att vi valde att rikta vårt fokus i denna studie kring skapande verksamhet mot bild och form. Anledningen till att vi valde Reggio Emilia-inspirerade förskolor var på grund av att inom Reggio Emilia-filosofin är bild och form en väsentlig del av verksamheten. Intervjuerna valde vi att göra med fyra pedagoger. Tanken med att intervjua enbart pedagogerna var att vi ville ta del av deras tankar kring skapande verksamhet som en del i barns lärande och utveckling.

Observationerna har varit förlagda på avdelningar med barn i åldrarna 1-5 år där vi var på tre småbarnsavdelningar (1-3 år), samt en storbarnsavdelning (3-5 år). Detta val gjordes utifrån att vi ville se hur avdelningarna arbetar med och kring skapande verksamhet i förskolan överlag.

Esaiasson mfl (2007, s. 292) lyfter fram fördelar med att intervjua främlingar. Han menar att när respondenten inte känner reformanten och vice versa, är det både lättare att ställa frågor och att svara på frågor. Detta var något som vi tog fasta på när vi gjorde vårt urval, och riktade oss därför mot förskolor i Göteborgs centrum, som ingen av oss har någon tidigare koppling till.

4.5. Genomförande

Innan vi gick ut för att samla in material sökte vi genom google.se efter Reggio Emilia-inspirerade förskolor i Göteborg. Vi valde ut två av dessa och sedan kontaktade vi förskolorna via telefon. Under samtalet förklarade vi att vi var två lärarstudenter vid Göteborgs Universitet som skulle göra observationer och intervjuer till vårt examensarbete. Syftet förklarades kort och frågan ställdes om

de ville delta i undersökningen. Efter samtalet gav vi dem tid att tänka igenom deras val och diskutera med sina kollegor. När vi lämnade ut tillståndsblanketten, valde vi att besöka förskolorna för att de skulle få ett ansikte på personerna som senare skulle observera och intervjua dem. Under detta besök bestämde vi också dag och tid för vårt nästa besök, då både observationer och intervjuer skulle äga rum. Blanketterna lämnades ut i god tid innan besöket då vi var medvetna om att det kan ta lite tid innan dem återlämnas till förskolan.

Vi valde att lägga våra observationer och intervjuer under tre dagar, då vi spenderade ca 3 timmar under förmiddagen på varje avdelning. Intervjuerna var planerade och tid avsattes för 15 minuter per intervju. Innan vi gick ut och gjorde våra observationer skrev vi tydligt upp vad vi ville ta reda på för att kunna använda tiden på förskolan så effektivt som möjligt. Enligt Esaiasson mfl (2007, s.351) är det viktigt att fokusera på kvalitén av det material som samlas in och inte tidsbegränsningen. Han menar även att det är viktigt att rikta sig direkt mot det man vill observera, detta är även något som är relevant vid intervjusituationer.

Under observationerna valde vi att göra enskilda observationer trots att vi befann oss på samma avdelning. Detta för att täcka in så mycket som möjligt, samt att få olika syn på olika eller samma situation. På en av förskolorna valde vi däremot att vara på var sin avdelning, då vi fick endast ett tillfälle för att besöka förskolan.

4.6. Bearbetning av material

Efter varje dag som vi hade samlat in material satte vi oss tillsammans för att bearbeta våra observationer och intervjuer. Vi läste här upp våra anteckningar för varann och diskuterade de olika situationer vi hade sett. Vi kopplade även dessa till den litteratur vi arbetat med och kunde på så sätt reflektera kring varför pedagogerna gjorde som de gjorde osv.

Detta synliggjorde hur olika förskolorna och avdelningarna hade valt att arbeta med den skapande verksamheten och hur de hade valt att utforma miljön. Även här kunde vi dra tydliga kopplingar till tidigare forskningar och de olika typer av synsätt som beskrivits där. Här kunde det även dras paralleller mellan intervjusvaren och det som setts under observationerna.

När vi satte oss efter varje dag ute på förskolorna valde vi även att kategorisera både intervjusvaren och det som setts under observationen för att underlätta för fortsatt skrivande.

4.7. Reliabilitet och validitet

Enligt Stukát (2005, s 125) är reliabilitet kvalitén på undersökningens mätinstrument, vilket i den här studien var intervjuer och direktobservationer. Validitet är om det som avses att mätas faktiskt mäts, alltså om vi har fått fram svaren på de frågor vi undrade genom att göra intervjuer och direktobservationer. Reliabilitet och validitet handlar alltså om giltighet och tillförlitlighet.

För att förstärka reliabiliteten av de valda undersökningsmetoderna har vi under planeringen av intervjuerna varit noga med att alla respondenter skulle få samma förutsättningar vid intervju tillfället. Vi valde att inte skicka ut intervjufrågorna i förväg, och vi gjorde på detta sätt för att vi

ville ha så spontana svar som möjligt och undvika att pedagogerna gav oss förberedda svar som de antog att vi ville höra. Det var även samma sex frågor som ställdes till alla pedagoger. Valet av lokal gjordes utifrån vad pedagogerna kände sig trygga i, samt vad som kunde ge bra förutsättningar för intervjutillfället.

Bristerna i reliabiliteten i undersökningen kan vara att vi som reformanter, alltså den som intervjuar, misstolkar respondenterna. Stukát (2005, s.126) tar upp att det kan bli en gissningslek, alltså respondenten ger de svar som de tror att reformanten vill höra eller att det blir språkliga missförstånd. Något som även kan påverka undersökning är yttre faktorer, detta kan vara om personalen är sjuka och de är många vikarier på avdelningen, oroligheter i barngruppen osv. Vår närvaro i verksamheten kan också påverka resultatet då pedagogen kan agera på ett sätt som de vanligtvis inte gör.

Det som kan ses angående validiteten i den här studien är att observationen bör ske för att man ska kunna ha möjlighet att se miljöns påverkan på barnens utveckling och lärande, pedagogernas deltagande samt hur barnen använder sig av miljön. Däremot bör man använda sig av till exempel intervjuer för att få reda på pedagogernas syn kring skapande verksamhet som metod för lärande, hur de bygger upp miljön och vad de anser att de har för roll i barnens egna skapande. Det som inte kan talas om i ord kan ses med det blotta ögat och tvärtom.

Bristerna i validiteten kan vara att pedagogerna visar upp en bild som skall passa in i vår studie och det resultat de tror vi är ute efter, och inte så som det ser ut i verksamhetens vardag. Alltså att de säger en sak, men i själva verket agerar på ett annat sätt.

4.8. Generaliserbarhet

Stukát (2005, s. 129) menar att om ”resultatet enbart avser de undersökta personerna blir värdet ett helt annat än om det kan generaliseras till en större grupp”.

Eftersom vi valt att göra studien på två kommunala förskolor med en speciell pedagogisk inriktning, kan det inte garanteras att resultatet går att generaliseras på en större grupp. En undersökning kan påverkas av vilken storlek det är på barngruppen, klimatet i barngruppen, hur många pedagoger som befinner sig i verksamheten, samt hur verksamheten och dess lokaler är uppbyggda. En liknande undersökning kan göras, dock bör de olika faktorerna tas i åtanke.

4.9. Etiska principer

Enligt Vetenskapsrådet (2002, s.6) finns det fyra huvudkrav som man bör ta hänsyn till vid en undersökning, för att skydda individerna. Dessa fyra huvudkrav är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

När förskolorna kontaktades informerades pedagogerna om undersökningens syfte, detta handlar om *informationskravet*. Vetenskapsrådet (2002, s.7) tar upp att forskarna skall informera de som skall delta i undersökningen om vad syftet för undersökningen är, vilken roll de har som deltagande,

samt att deltagandet är helt frivilligt. Vi valde att kontakta förskolorna genom telefon för att berätta vilka vi var, var vi studerade, vad vår undersökning skulle handla om och hur våra besök skulle gå till. Den här informationen kom givetvis ut även till vårdnadshavarna efter att vi fått klartecken från förskolorna, detta genom att pedagogerna lämnade ut tillståndsblanketten.

Eftersom vi valde att göra både observationer och intervjuer var vi tvungna att ta hänsyn till *samtyckeskravet*. När det handlade om observationerna skickade vi ut tillståndsblanketter till barnens vårdnadshavare. Tillståndsblanketten handlade om att vårdnadshavarna kunde ge sitt tillstånd till att deras barn fick observeras, detta samtycke behövdes för att vi skulle kunna genomföra observationer. Enligt Vetenskapsrådet (2002, s. 9) har deltagarna själva rätten att bestämma om sitt deltagande, men då barnen är under 15 år måste vårdnadshavaren godkänna. De barn vars vårdnadshavare inte gett ett medgivande för observation, bortsåg vi från då vi befann oss i verksamheten.

Konfidentialitetskravet, innebär att personerna som deltar i en undersökning besitter total anonymitet och att uppgifter om deltagarna inte lämnas ut, utan förvaras oåtkomligt för obehöriga (Vetenskapsrådet, 2002, s.12). För att ta hänsyn till de medverkandes anonymitet, valde vi att använda fiktiva namn på både deltagarna, förskolorna och avdelningarna. Fiktiva namn innebär att det inte är personernas, förskolornas eller avdelningarnas riktiga namn. Vid intervjutillfällena använde vi oss enbart av anteckningar, även detta på grund av att pedagogerna skulle få vara så anonyma som möjligt.

Det fjärde kravet, *nyttjandekravet*, handlar om att forskaren tydligt skall informera om att det insamlade materialet endast får användas i denna studie. Att informera de deltagande om att materialet endast skulle användas i vår studie var därför viktigt

5. Teoretisk anknytning

Under kapitlet teoriansknytning kommer det att tas upp vad författare och forskare säger kring skapande verksamhet och utifrån olika synsätt och teorier kommer vi att ta upp viktiga faktorer inom barns skapande verksamhet. Det kommer även att göras en koppling till aktuella styrdokument för förskolan, samt göra kopplingar till tidigare ramar för förskola. Eftersom vi besökte Reggio Emilia inspirerade förskolor har vi valt att ge ett eget stycke till Reggio Emilia filosofin för att kunna ge en insikt i vad den innebär.

5.1. Synen på skapande verksamhet

Ann Granberg (2001, s.47-48) hävdar att redan för mer än 2 millennier sedan ansåg Platon den grekiska filosofen att konst låg som grund för alla former av uppfostran och att leken skulle dominera lärandet. Sedan dess har många filosofer och författare framhåvt barnets eget kreativa skapande och sinnessens betydelse som en viktig väg till lärande, några av dessa är Comenius, Rousseau, Fröbel och Vygotskij. Granberg (2001, s. 48) menar att Comenius var en av de första som lyft fram vikten av barnens sinnen. Kerstin Signert (2000, s.60-64) tar upp Comenius tankar om att undervisningen bör vara konkret för att barnen på så sätt ska få lättare att utveckla sin förståelse. Rousseau såg också vikten av det konkreta lärandet, han ansåg att det var viktigt att barn fick arbeta med sina händer, och att man skulle låta deras nyfikenhet styra dem och uppfostra dem enligt deras egen natur. Rousseau ansåg vidare att uppfostran av barn hade olika avsikter, varav en av dessa var att barnen skulle få använda sina sinnen för att skaffa "råmaterial". Enligt Signert (2000, s. 73-74) var även Fröbel inne på samma spår. Fröbel betonade fantasin och lekens betydelse, men även att det var viktigt att arbeta tillsammans med barnen. Liksom Rousseau ansåg Fröbel att barn behöver använda sina händer, och att barn måste ges möjlighet att uttrycka sig genom skapande aktiviteter för att på så sätt kunna uttrycka sitt inre.

Signert (2000, s.41) tar upp en annan framstående pedagog, Maria Montessori, som lade mycket vikt på sinnessens betydelse för lärande. Inom montessoripedagogiken är sinnena av stor betydelse, och barnen ges chans att öva upp sina sinnen genom olika övningar och genom sinnesseränande material. Montessori menade att sådan träning gjorde att barn kunde bli mer mottagliga i undervisningen. En annan faktor som Montessori lyfter fram i sin pedagogik är miljöns betydelse. Signert (2000, s. 34) lyfter fram dessa tankar om hur Montessori visar på vikten av att miljön är planerad utifrån barnens behov, och att den ska vara pedagogisk. Lokalerna ska bestå av ljusa, färgglada, öppna ytor där varje sak har sin plats.

Granberg (2001, s.46) skriver att synen "på skapande aktiviteter har förändrats genom åren. Från att ha betraktas som tidsfördriv sågs kreativ verksamhet under 50- och 60-talen som uttryck för känslor och under 70-talet enbart som ett kommunikationsmedel". Enligt Gunilla Lindqvist (1989, s. 33) har bild och formverksamheten alltid varit en viktig del i förskolans verksamhet under hela förskolans historia. Däremot menar Lindqvist (1989, s. 33) att det inte riktigt funnits någon professionalism, utan det har utgått från pedagogernas egen yrkeskompetens och deras intresse. Eva Änggård (2006, s.9) lyfter fram hur förskolan ser ut idag. Hon menar att enligt tradition är bildskapande viktigt i förskolan och att barnen skall lära sig att använda bild både som ett estetiskt uttrycksmedel, samt som ett medel för lärande och utveckling inom andra områden. Vidare menar Änggård (2006, s. 9)

att genom bildskapande aktiviteter utvecklas barn på olika områden, till exempel socialt, språkligt, kognitivt och känslomässigt.

Däremot menar Rob Barnes (1994, s. 13) att betydelsen av bildskapande har förändrats genom att den har fått en lägre status, samt att det blir en aktivitet för att barnen inte skall vara sysslolösa. Han nämner även att de pedagoger som brinner för ämnet får kämpa för att försvara dess ”kunskaps betydelse för barnen”.

5.1.1. Reggio Emilia filosofin

Lindqvist (1989, s. 27-28) talar om att Reggio Emilia filosofin utvecklades i staden Reggio Emilia i Italien. Eldsjälen bakom filosofin var pedagogen och psykologen Loris Malaguzzi. Det sägs att Malaguzzi hade ett kritiskt förhållningssätt gentemot skolan då han ansåg att den berövade barnen dess olika språk och uttryckssätt. Den här kritiken framför han i sin dikt:

Ett barn är gjort av hundra

Barnet har hundra språk, hundra händer, hundra tankar, hundra sätt att tänka, att leka och att tala på. Hundra alltid hundra sätt att lyssna, att förundras, att tycka om. Hundra lustar, att sjunga och förstå. Hundra världar att uppfinna, hundra världar att drömma fram. Ett barn har hundra språk (och därtill hundra hundra hundra) men berövas nittionio. Skolan och kulturen skiljer huvudet från kroppen. Man ber barn: att tänka utan händer, att handla utan huvud, att lyssna men inte tala, att begripa utan glädjen i att hänföras och överraskas annat än till påsk och jul. Man ber dem: att bara upptäcka den värld som redan finns och av alla hundra berövar man dem nittionio. Man säger dem: att leken och arbetet, det verkliga och det inbillade, vetenskapen och fantasin, himlen och jorden, förnuftet och drömmarna är företeelser som inte hänger ihop. Man säger dem att det inte finns hundra. Men barnet säger: tvärtom, det är hundra som finns. (Jonstoj & Tolgraven 2001, s. 53)

Enligt Lindqvist (1989, s.28) handlar det pedagogiska synsätt som förkommer inom Reggio Emilia filosofin om att barnen skall få uppleva både förändringar och förvandlingar med alla sina sinnen. Lindqvist (1989, s. 33) menar även att det ”sker en medveten sinnesträning – visuell, med inriktning på bildkonsten”, samt att bildkonsten har en stor roll inom Reggio Emilia filosofin.

En annan faktor som anses vara viktig inom den här pedagogiken är arkitekturen, alltså miljön på förskolan, den ses som en viktig ”pedagog”. Det är många öppna ytor, fönster och speglar som karaktäriserar miljön, samt i de yngre barnens lekrum är golvet byggt i olika höjd som en ”känselkarta”.

5.2. Läroplanen för förskolan

Ann Granberg (2001, s. 22-23) nämner hur omfattande det stod om bild och form i det pedagogiska programmet för förskolan (allmänna råd från socialstyrelsen). Detta program fungerade som ett styrmedel innan läroplanen för förskolan kom 1998. I det pedagogiska programmet nämns bland annat den kulturskapande funktionen som bild och form har, hur den skapar kommunikation, ger sinnliga upplevelser, samt att den är viktig att använda som metod för barns utveckling. I det

pedagogiska programmet nämndes också vilka skapandematerial som bör finnas tillgängliga i förskolan.

Vad som framgår i den aktuella läroplanen för förskolan (Lpfö, 1998/2010, s.6) är att det finns olika uppdrag som skall uppfyllas för barnens välbefinnande och kunskapsutveckling i förskolan. De nämner först vilket uppdrag som förskolan har, att det skall vara en utvecklande miljö som stimulerar barnen till lek och andra aktiviteter.

Det nämns även i Lpfö (1998/2010, s.10) att förskolan ska stötta barnen i deras skapande aktiviteter, samt se till att varje barn ”utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama”. Förskolan ska ge barnen en positiv självbild och en positiv uppfattning om sig själva som skapande individer (Lpfö, 1998/2010, s.7).

I läroplanen för förskolan (1998/2010, s.11) kan man läsa vad förskollärarna har för ansvar, nämligen att arbetet i barngruppen ska genomföras så att alla barn ska få stimulans till att använda hela sin förmåga och ges förutsättningar för utveckling och lärande, samt att barnen upplever det både roligt och meningsfullt att lära sig. Arbetslaget ska i sin tur ge barnen möjlighet att utveckla sin kommunikativa förmåga och förmågan att dokumentera sina upplevelser genom till exempel bild och andra uttrycksformer.

5.3.Sinnenas betydelse för lärande

Maria Montessori (1987, s. 34) lyfter fram tanken om att ”barnet skapar en människa, med händerna som redskap”, och menar då att händerna är ett viktigt verktyg för människans intelligens. Enligt Montessori (1987, s. 135-136) kan en människas händer uttrycka hennes tankar, och att handens skicklighet är direkt knuten till intellektet. Montessori hävdar att om ett barn får lov att arbeta och utforska med sina händer når barnet en högre intelligens än vad de kanske gjort annars, och barnets personlighet kan då bli starkare.

Montessori (1987, s. 35) talar om att barn har ett så kallat ”absorberande sinne”, en mental verksamhet där barnen absorberar upplevelser, intryck och kunskap och formas sedan av dem. Dessa bearbetar barnen sedan genom lek och aktiviteter, de bearbetar något de tidigare absorberat. Montessori (1987, s 83) skriver att de organ som först fungerar hos oss människor är sinnesorganen, och frågar och frågar sig vad sinnesorganens betydelse är, om det inte är att ta till sig och uppleva? Med hjälp av sinnesorganen tar barn till sig sinnesintryck. Ann Granberg (2001, s. 67) menar att sinnesintrycken ger barnen ständig information som måste bearbetas och samordnas. Små barn behöver hjälp med att lära sig att samordna sinnesintrycken. För att de skall kunna utveckla förmågan att samordna är det viktigt att de ges möjlighet att utforska och experimentera med många olika material. Genom att låta barnen få uppleva en sak flera gånger förstärks deras förmåga att känna igen det som upplevs.

Granberg (2001, s.70) gör en koppling mellan sinnen och skapande, hon menar att förskolan bör vara ett upplevelselandskap där barnens alla sinnen kan stimuleras. Genom att sinnen får stimulans kan det väckas nyfikenhet till att uppleva och lust att skapa. Granberg (2001, s.65) förklarar även att barn lär sig genom att göra, de lär sig genom att känna, smaka, lukta, lyssna och se, genom detta lär de sig om sin omvärld. Detta är även något som Ingrid Pramling Samuelsson, Maj Asplund

Carlsson, Bengt Olsson, Niklas Pramling och Cecilia Wallstedt (2008, s. 14) nämner att: ”Barnet ser, hör, känner, luktar och smakar på världen, på dess form och dess innehåll. [...] barn lär med kroppen. Att erfara världen med sinnena och reflektera över dess erfarenheter är att lära”.

5.4. Lärandeteorier

När det gäller lärande finns det olika teorier kring hur detta ska gå till, några av dessa som är aktuella för skapande verksamhet och sinnenas betydelse i lärande kommer vi att redogöra för i följande stycke.

Det konstruktivistiska synsättet fokuserar främst på den lärande individen. Silwa Claesson (föreläsning, 2011-09-22) tog upp den konstruktivistiske lärarens syn på undervisning. Hon menar att den konstruktivistiske läraren ser till individen, samt att det är individen som ”styr” undervisningen. Enligt Claesson (2002, s.23-25) anses det inom konstruktivismen att barnet har en uppfattning med sig som successivt utvecklas genom nya erfarenheter. Vidare förklarar Claesson (2002, s. 25) att alla människor skapar sin egen bild av omvärlden, denna konstruktion av omvärlden skapas genom deras tänkande som är en kognitiv process. Claesson (2002, s.23-25) nämner att Jean Piaget ofta är den forskare som förknippas med konstruktivismen.

Granberg (2001, s. 47-48) menar att Piaget aldrig studerade barns skapande, men lyfte fram likheter mellan barns teckningar och deras verbala uttrycksformer. Dock såg han bilderna främst som sinnesupplevelser och inte som kommunikation. Genom att ta del av Piagets teorier kring barns utveckling, kan det göras en koppling till skapande verksamhet. Det som rör vid små barns utveckling är de två första stadierna, nämligen det sensomotoriska stadiet och det symboliska tänkandets stadie. Det sensomotoriska stadiet handlar om att barnen lär genom att känna och klämma på sin omgivning, dessa sinnliga upplevelser ger barnet kroppslig erfarenhet av olika material. Det symboliska tänkandets stadie är att barnet imiterar händelser och lägger grund för sin symboluppfattning, till exempel är det då barnet kan se sina penseldrag och sina lerklumpar som representanter för verkliga ting.

Om man jämför med konstruktivismen där det är individfokus, handlar den sociokulturella teorin främst om fokus på miljön och gruppen. Silwa Claesson (2002, s. 29-30) menar att Vygotskij kan betraktas som den som står bakom det sociokulturella perspektivet på lärande. Vidare lyfter hon fram Vygotskijs åsikt om den sociala miljöns betydelse för lärande och hur miljön hänger samman med barns utveckling, samt att vi lär tillsammans med andra. Den sociokulturella teorin handlar om att man inte kan skilja delarna från varandra, att de olika processerna hör ihop. Kognitiva processer kan till exempel inte skiljas från sociala processer.

Enligt Ingrid Pramling Samuelsson mfl. (2008, s. 14) stöds tankesättet om att främsta källan till kunskaper är sinneserfarenhet av fenomenologisk grundad pedagogik. Inom fenomenografin talas det om, enligt Pramling Samuelsson mfl. (2008, s.14), att ”barn lär med kroppen”. Enligt Claesson (2002, s. 33) grundades fenomenografin under ledning av Ference Marton på 1970-talet. Martons forskningsgrupp (INOM-gruppen) lyfte fram frågor kring samband mellan hur människor tänker kring studier och hur de väljer att bedriva sina studier, samt hur detta förändrar deras tänkande.

Ference Marton och Shirley Booth (2000, s. 146-147) menar att fenomenografi inte är en teori eller

en metod, utan snarare ett verktyg för att identifiera ”frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö”. Fenomenografien handlar om hur människor erfar, tänker kring det som erfarits och hur de sedan väljer att hantera det som erfarits. Andra människor måste se till alla dessa steg för att förstå varför en människa handlar som den gör. Enligt Marton och Booth (2000, s. 153) handlar fenomenografi även om att se variationer, och hitta olika lösningar på ett problem.

5.5. Skapande verksamhet, lärande och utveckling

Enligt Ann Granberg (2001, s. 25-26) tränar barnen olika förmågor under skapande aktiviteter på ett lustfyllt sätt. De tränar bland annat finmotorik, detta genom handen och fingrarnas rörelser. Andra kunskaper de kan utveckla i skapande aktiviteter är förmågan till koncentration, iakttagelseförmåga och koordination till exempel mellan öga och hand. Granberg (2001, s.26) menar även att detta ”utvecklar barns språk-, skrift- och bildmedvetande, samt ger dem nödvändiga erfarenheter inför kommande läs- och skrivinläring”. Skrivinläringen är till stor del beroende av barnets finmotoriska utveckling, detta genom att barnet bör lära sig greppa pennan, samt styra sina fingrar för att kunna lära sig skriva. Vidare förklarar Granberg (2001, s. 26-27) att skapande aktiviteter stärker barnens identitetsutveckling, begreppsbildning och deras jaguppfattning. De upplevelser som barnen får genom att skapa utvecklar hela deras personlighet. Den skapande verksamheten blir även en länk för barnet till att bearbeta och kommunicera känslor, upplevelser och intryck då deras verbala språk inte är helt utvecklat och kanske inte räcker till. Enligt Barnes (1994, s. 27) uttrycker yngre barn upplevelser genom sitt spontana bildspråk, långt innan de kan använda sig av till exempel skriftspråket.

Vygotskij (2006, s.87) menar att i tidig ålder är det ritande som utgör den främsta formen av skapande. Vidare förklarar Vygotskij (2006, s.35) att om en individ är helt anpassad till sin omvärld, skulle den inte kunna vilja något, sträva efter något och genom detta inte heller kunna skapa någonting. Han menar därför att bristande anpassning där behov uppstår, samt en strävan eller önskan, är grunden för allt skapande.

Barnes (1994, s.47) nämner att barnets ”klotter förhåller sig till teckning som joller till tal”, med detta menar han att barnet börjar med slumpmässiga streck som sedan blir mer och mer strukturerat. Detta är på samma sätt som barnen börjar leka med språkets ljud och sedan kommer till ord och hela meningar. Granberg (2001, s.45) diskuterar även hon kring barns klotter, och menar att detta även gäller barns ”klottrande” med nya material. Barnens forskande och prövande ger dem kunskaper om material och tekniker, men också de verktyg som de använder under skapandet. Detta kan kopplas till det som Camilla Greig (2011) nämner att då barn känner att de klarar av olika tekniker och känner till olika verktyg, stärks deras självförtroende. Vidare förklarar hon att barnen kan ha en fördel av detta i många andra sammanhang och använda det som en slags grundreferens.

5.6. Pedagogens roll i barns skapande

Barnes (1994, s. 12) lyfter fram det Eisner (1972) talar om, angående att då lärare inte visar vad människor kan lära genom konsten, tar barnen inte heller till sig det som kan läras av den och ser inte heller värdet i konsten. Vidare menar han själv att om pedagoger enbart ser vikten i det intellektuella och betraktar konsten som en länk till känslor och inget annat blir det mycket svårt att argumentera för konsten och bildens koppling till lärande. Barnes (1994, s. 39) tar även upp vikten av att barnen får lära sig rita utifrån sin egen förmåga och genom att pedagogen vägleder med hjälp av samtal för att lyfta fram barnets kunskaper om teknik. Vidare förklarar han att den goda avsikten med att göra mallar till barnen kan bli en nackdel, detta genom att pedagogen "tvingar" på barnen former som i sin tur kan leda till att framstegen hämmas och att barnen kan känna sig otillfredsställda.

Vygotskij (2006, s.58) lyfter fram Tolstojs åsikt att om man ger barnen stimuli och material att skapa av, fostrar man dem till skapande individer. Detta tankesätt motsätter sig Barnes (1994, s.28) genom att han anser att barn behöver stöd och vägledning i sin process, samt att det är pedagogens uppgift att vidga barnens lärande inom skapande precis som i övriga ämnen. Vygotskij (2006, s.75) menar att på samma sätt som barnen får hjälp och vägledning i leken, kan pedagogerna stimulera barnen och på så sätt styra deras skapande reaktion. Vygotskij (2006, s.84) nämner vidare vikten i att se processen och inte produkten av den skapande verksamheten. Med detta menar han att det är barnens upplevelser och lärande under skapandets gång som är det viktiga, och inte slutprodukten i sig. Detta är även något som Granberg (2001, s.29) stödjer, att det är viktigt att se barnets verk främst som kommunikation istället för dekoration.

Elisabet Skoglund (1998, s.8-9) nämner att om pedagogerna skall låta barnen vara kreativa, måste de själva ha mod, tillit och lust. De måste ha mod för att en "rädd pedagog är en farlig pedagog", lust för att en "uttråkad pedagog är en tråkig pedagog" och tillit för att en "pedagog utan självtillit kan inte respektera barnen". Med detta menar hon att pedagogerna skall själva utforska sin skapande verksamhet.

5.7. Miljöns betydelse som stimulans för barns skapande

Enligt Sonja Sheridan (2008) är det viktigt att miljön är tilltalande för skapande aktiviteter, med detta menar hon att materialet måste vara placerat på ett sådant sätt att barnen kan involvera det i olika sammanhang under dagen. Det är även något som Granberg (2001, s. 69-70) påpekar också att materialet skall finnas synligt och tillgängligt för barnen. Hon skriver vidare att miljön skall inspirera och erbjuda ett arbetsfält med tusen möjligheter. Skapande verksamhet för småbarn skall inte begränsas till ett rum eller ett tillfälle utan det skall finnas möjlighet att skapa när lusten faller in.

Granberg (2001, s.69-71) berättar hur man kan bygga upp inspirerande och stimulerande miljöer med hjälp av till exempel ljus som kan rikta barnens uppmärksamhet, textilier för att förändra rummen, hyllsystem, samt vikskärmar för att avgränsa större rum. Hon menar även att miljön inte skall vara statisk utan att det skall finnas områden som är öppna för flexibel användning, detta för att barnen skall kunna påverka vad som skall ske.

För att miljön skall stimulera till skapande bör den vara harmonisk, med neutrala färger och motiv som inspirerar. Något som bör undvikas i dessa miljöer är starka färger och röriga motiv, som påverkar barnen negativt genom att det kan skapa oro och stress.

5.8. Material för att aktivera och stimulera skapande

Granberg (2001, s. 70-72) talar om att materialet skall väljas ut noggrant för att erbjuda ”motstånd, väcka nyfikenhet och upptäckarlust”. Det skall även finnas i barnens höjd och vara placerat på väl synliga platser. Fördelen med att varje material har sin speciella plats är att det blir enkelt för barnen att hitta själva och att ställa tillbaka det igen. Genom att materialet hålls helt och fräscht, alltså ingen smutsig färg eller torr play-doh, bibehåller detta inspirationen hos barnen. Vidare anser hon att det kan vara ett tillfälle att lära barnen vikten av att ansvara över materialen på ett lekfullt sätt. Sheridan (2008) framhåller vikten av att det finns rikligt och varierande material i förskolan, samt att detta material stimulerar barnens kreativitet. Barnes (1994, s. 79) lyfter fram sina tankar om hur materialet ska organiseras, och diskuterar vikten av balans. En stökig och icke organiserad miljö leder lätt till att material försvinner eller förstörs, medan en alltför organiserad och strikt miljö kan istället leda till att man som pedagog tvekar inför att låta barnen använda materialet och låter kanske inte barnen använda det fritt.

Elisabet Malmström (2006, s.95) via Vygotskij menar att det är viktigt att lära barnen hur materialet fungerar för att de skall kunna använda det och sedan kunna styra sitt skapande själva. Ett material som är nytt för en människa är fullt av möjligheter, genom vägledning kan individen tillgodose dessa. Barn som inte får denna vägledning kan uppleva att de befinner sig i ovisshet och detta kan hindra deras skapande.

Något som Elisabet Skoglund (1998, s. 21) tar upp är att material inte behöver kosta något speciellt, hon förklarar att hon använder billigt material som grundmaterial. Vidare förklarar hon att det är lätt att experimentera med detta, det kan slösas och göras om utan att man som pedagog behöver tänka på kostnaderna. Skoglund menar även att man kan få tag på gratis material från olika ställen, till exempel från butiker, snickare eller från naturen. Med det här materialet kan det skapas nytt, förvandla eller förändra. Skoglund (1998, s. 21) menar även att billigt material kan göra att man vågar experimentera mer, samt det kan ha en frigörande effekt.

6. Resultatredovisning

I följande kapitel kommer vi att redovisa och knyta samman resultatet av vår studie med aktuell litteratur och forskning. Detta kommer att göras utifrån olika kategoriseringar.

Vi har valt att ge förskolorna och pedagogerna fiktiva namn:

Havets förskola- Avdelningarna Sjöstjärnan och Snäckan. Pedagogerna Josefin och Eva
Skogens förskola- Avdelningarna Tallen och Eken. Pedagogerna Filippa, Ebba, Karin, Veronica och Marita

6.1. Barns lärande och utveckling genom den skapande verksamheten och sinnliga upplevelser

Barns lärande och utveckling är något som personalen i förskolan skall lägga grunden för, skapande verksamhet genom bild och form är ett verktyg för att kunna lägga en grund för det livslånga lärandet. I läroplanen för förskolan (Lpfö, 1998/2010, s.5) tas det upp att grunden till det livslånga lärandet är något av det viktigaste i förskolan.

Under intervjuerna samtalande vi med pedagogerna om deras syn på hur bild och form påverkar barnens lärande. Pedagogerna Eva (intervju, 2011-11-30) lyfte fram vikten av att barn ska få lära sig att uttrycka sig och lära sig saker på många olika sätt. Hon menade på att ”genom att lära sig på flera olika sätt och inte bara höra eller läsa in kunskapen, så fastnar kunskaperna i muskelminnet”. Eva (intervju, 2011-11-30) menar att ”man lär med hela kroppen”. Detta är något som Pramling Samuelsson mfl. (2008, s. 14) diskuterar att barn lär med kroppen och hon menar på att detta kan stödjas i det fenomenologiska synsättet på lärande. Marton och Booth (2000, s. 146-147) menar att fenomenografin utgår från att barnen skall erfara fenomen på olika sätt.

Eva (intervju, 2011-11-30) tog upp kopplingen mellan sinnliga upplevelser och känslor. ”Om ett barn får uppleva nya saker med sina olika sinnen och på så sätt får olika känsloupplevsler, lär de känna både sina och andras känslor, och kan på så sätt utveckla bland annat empati”. Ann Granberg (2001, s. 27) lyfter fram att bildarbete ger barn en chans att skapa tillsammans och på så sätt utveckla sin sociala kompetens, det stärker även barnens jaguppfattning och deras identitetsutveckling. Karin (intervju, 2011-12-02) lyfter fram sinnenas betydelse för barnens helhetsintryck och menar att ”om man upplever saker med hjälp av sina olika sinnen får man en helhetsbild”. Detta var något som sågs (observation, 2011-12-02) då barnen fick göra olika former av pepparkaksdegen, de använde flera olika sinnen under aktiviteten och detta var något som pedagogerna uppmuntrade. Granberg (2001, s. 65) stödjer detta i sin forskning och skriver om hur små barn lär genom att göra, och för att de ska lära känna sin omvärld behöver de få chansen till att undersöka den mycket noggrant, vilket barnen fick chansen till under vår observation. Granberg (2001, s. 14) nämner också att ”småbarn använder alla sinnen och lär i helheter”. Detta kan vara att sinnen är delarna och tillsammans bildar en helhet.

Något som Vygotskij (2006, s. 40) tar upp är att barnets fantasi utvecklas under barnets utvecklingsprocess och att först vid vuxenålder når fantasin sin fulla mognad. Med detta menar han

att en vuxen människa förfogar över mer fantasi genom att de har mer erfarenhet med sig. Eva (intervju, 2011-11-30) lyfte fram sambandet mellan skapande verksamhet och fantasi, och menar att ”om man får tillgång till skapande verksamhet stimulerar detta i sin tur barnens fantasi och kreativitet”. Det är detta som Vygotskij (2006) lyfter fram i sin forskning om barns fantasi och kreativitet. Här kan man se hur viktigt det är att barnens fantasi stimuleras under olika aktiviteter. Till exempel under en observation (2011-11-30) satt en flicka och målade en färdig mall av en julgran. Flickan använde sig av ett flertal olika färger och hon blandade dessa färger i granen, istället för att göra den traditionella gröna. Flickan målade alltså utifrån en traditionell form av en gran, men använde istället flera färger på ett kreativt sätt. Något som kan uppmärksammas i den här situationen, är om flickan självständigt använde sin kreativitet och fantasi eller om hon blev stimulerad av alla de olika färger som pedagogen plockade fram. Men å andra sidan kan man se det så som Ånggård (1998, s. 8) framhåller, att det ”finns inga recept på hur man ska vara kreativ eftersom det handlar om ett förhållningsätt till tillvaron där var och en måste söka sina egna möjligheter”. Alltså alla kan göra på sitt egna sätt utan att det finns något rätt eller fel.

Josefin (intervju, 2011-11-30) lyfte fram att ”bild och form kan inkluderas i andra ämnen till exempel matematik, där det används som ett stöd eller verktyg för barns lärande”. Detta är något som Barnes (1994, s. 23) diskuterar och han är skeptisk till att bildskapande endast skall användas som ett hjälpmedel som ska finnas för att ”krydda”. Han menar dock att ”om det inte sker en motvikt genom att man låter andra ämnen vara ett hjälpmedel för konsten så blir bildundervisningen lätt urvattnad och begränsad”. Detta talar ändå för att Barnes på något sätt ser en möjlighet i att låta andra ämnen vara ett hjälpmedel för bildskapande. Ebba (intervju, 2011-12-02) hade en annan syn på skapande verksamhet och inkludering av andra ämnen. Hon menade att ”i förskolan är det stor del av verksamheten som utgår från det estetiska och att man för in andra ämnen i skapande verksamheten”. Ebba (intervju, 2011-12-02) talade även om att ”det är viktigt att lägga mycket fokus på skapande verksamhet som uttrycksform i förskolan på grund av att det försvinner för barnen då de kommer upp i skolan”.

Ann Granberg (2001, s. 26) lyfter fram aspekter som visar varför skapande verksamhet kan vara viktigt för barn i förskoleverksamheten. Hon tar upp det faktum att små barns verbala språk oftast inte är fullt utvecklat, och bild och andra skapande former kan fungera som ett sätt att utveckla både tanke och språk. Ebba (intervju, 2011-12-02) berättade att ”man kan se bild som ett språk”. Genom det här tankesättet som Ebba har kan man se det som Lindqvist (1989, s. 27) tar upp angående Reggio Emilia filosofins tankar kring att ett barn har hundra språk. Enligt Granberg (2001, s. 26) kan skapande verksamhet även fungera som ett sätt att uttrycka sig. Detta är även något som Maria Montessori (1987, s. 135) tar upp, men menar att en individ med hjälp av sina händer kan uttrycka tankar, något barn får chans att göra genom skapande.

En del av barns lärande som alla intervjuade pedagoger nämnde, och som var synligt under samtliga observationer, var den motoriska utvecklingen. Pedagogerna talade främst om barnens finmotorik, något barnen utvecklar genom att använda sina händer för att hålla i pennor, klippa med saxar och dylikt. I en situation med en pojke, som vi kallar Lukas (observation 2011-11-30), sågs ett tydligt exempel på finmotorisk träning. Lukas uppmuntrades att försöka klippa ut en figur med en sax. När en pedagog försökte prata med honom gick det inte att få muntlig kontakt med Lukas då det verkade som att han var fullt koncentrerad på sin uppgift. I början kämpade Lukas med att styra saxen rätt, men tillslut fick han in rätt teknik och figuren blev utklippt. Ann Granberg (2001, s. 62) talar om finmotorik och skapande verksamhet. Hon menar att det krävs vissa fysiska förutsättningar, så som förmågan att styra och hålla pennan, när man skapar. Att skapa bilder eller former är då ett sätt för barn att träna på och utveckla just dessa förutsättningar.

6.1.1. Fria aktiviteter

När vi kom in i Sjöstjärnans lokaler på Havets förskola (observation, 2011-11-30) såg vi hur barnen var fullt upptagna med skapande av bilder. Bilderna var färdiga mallar som de själva fyllde i med olika färger som lusten föll in. Detta var en av de fria aktiviteterna där barnen själva valde vad de ville göra. Pedagogerna Josefin (personlig kommunikation, 2011-11-30) talade om att ”anledningen till att vi börjat med mallar var på grund av barnens önskemål. Tidigare hade vi valt att ha fritt skapande med papper och penna”. Barnes (1994, s. 30-31) menar att det kan vara enkelt som pedagog att dela ut mallar, men att detta ska ske med en viss eftertanke för att inte hemma barnens fria skapande. Han menar vidare att man som pedagog ska tänka igenom sitt syfte med mallarna. I personlig kommunikation (2011-11-30) med Josefin framkom det att hennes syfte med mallarna var att uppfylla barnens önskemål. Barnes (1994, s.30-31) har en negativ vinkling på användandet av mallar och menar att vissa barn kan sitta dagar ut och in med att måla mall efter mall, samt att för mycket mallar kan få barnen att uppleva att det bara finns ett sätt att måla. Detta var inte uppfattningen av de observationer som genomfördes. Här kunde det ses en tydlig glädje hos barnen och ett stort engagemang. Hos vissa barn syntes det även att bilderna fångade deras uppmärksamhet och en diskussion skapades sinsemellan. Det såg inte ut som att barnen fokuserade på att måla innanför linjerna utan mer på val av färg och att använda hela pappret.

På Skogens förskola och avdelningen Eken (observation, 2011-12-01) såg vi det fria bild och formskapandet, då halva barngruppen stannade inne tillsammans med två pedagoger. Petronella, en av flickorna ville göra en jultomte (några barn hade redan gjort jultomtar med hjälp av bland annat toarullar). Pedagogerna Filippa och Petronella hjälptes åt att tillsammans plocka fram materialet och Filippa förde hela tiden en dialog med Petronella. Ett efter ett anslöt sig tillslut alla barnen och blev delaktiga i skapandet, de gjorde jultomtar, julgranar och teckningar med glitterpennor. Enligt Änggård (2006 s. 113) finns det vad hon kallar en ”oskriven regel” barnen sinsemellan. Hon menar att vid ett sådant skapandetillfälle behöver det inte bes om lov att få delta utan varje barn har rätten till detta och det faller sig naturligt att de bara slår sig ner. Detta för att det inte måste ske någon förhandling, då bildskapande sker individuellt i gruppen.

Barnen (observation, 2011-11-30) skapade fritt och verkade trygga och bekanta med alla material och de bad sällan om hjälp från pedagogerna. De fick hämta sitt eget material och de hade inga direkta restriktioner när det gällde hur mycket de fick använda. Det var ett fritt skapande utifrån barnens eget initiativ. Pedagogerna vi intervjuade påpekade att de ansåg det vara viktigt att utgå från barnen och barnens intressen och initiativ.

Under aktiviteten syntes en gemenskap mellan barnen där de samarbetade och hade en kommunikation kring sitt och kamraternas skapande. Det var ett tillfälle då ett av barnen, Kim, inte klarade av att få ut färgen ur en penna, frågade Petra en av flickorna om hon skulle hjälpa honom (observation, 2011-12-01). Eva Änggård (2006, s. 112) skriver att ”I bildskapande aktiviteter sysslar deltagarna med ett konkret material som blir en naturlig utgångspunkt för samtal och gemenskap. Att man har något konkret att utgå ifrån ökar möjligheten att förstå vad andra håller på med och att hitta ett gemensamt fokus”. Med detta menar hon att när barn skapar tillsammans, skapar de också en samhörighet.

6.1.2. Planerade aktiviteter

Granberg (2001, s. 76) menar att småbarns lärande sker till stor del via erfarenheter och intryck från olika sinnen. Detta var något som sågs när barnen bakade pepparkakor (observation, 2011-12-02), barnen smakade, luktade, kände på degen och byggde olika figurer. Under aktiviteten (observation, 2011-12-02) såg vi i det ena rummet hur barnen fick möjlighet att pröva sig fram med degen och göra egna former, rulla den till en boll osv. Det syntes hur Ebba fanns där som stöd för att visa barnen hur de skulle använda kavel och formar. Barnen fick lära känna material genom sina sinnen, de fick känna, klämma och smaka. Pedagogerna Karin frågade barnen hur degen luktade, smakade och frågade vad den kunde innehålla. Detta gjorde att barnen fick fundera och reflektera över detta. Enligt Silwa Claesson (föreläsning, 2011-09-22) är sådana utmaningar en del av konstruktivistiskt tänkande, där pedagogen utmanar barnen i deras lärande. Alla barnen var deltagande och pedagogerna fanns där för att coacha dem. Granberg (2001, s. 84) talar om tredimensionellt skapande där hon nämner att pepparkaksdeg kan ses som ett plastiskt formbart material precis som lera och trolldag, alltså ett formbart material som barnen kan skapa och experimentera med.

Pedagogen Ebba (intervju, 2011-12-02) talar om att hon ser ”fördelarna med att visa barnen ett traditionellt tankesätt hur man bakar pepparkakor är för att ge dem den kunskapen. Men å andra sidan är det viktigt att barnen får experimentera och prova sig fram”. Vidare förklarar hon hur viktigt det är att det inte finns några rätt eller fel, samtidigt som man inte skall uppfinna hjulet en gång till.

I det andra rummet som låg intill där samma skapande aktivitet pågick sågs en annorlunda situation än den i det första rummet. Här uppmärksammade pedagogerna barnen, men dock inte alla på samma sätt. Eva Änggård (2006, s. 120) lyfter fram tankar kring inkludering och exkludering barn emellan. Detta var något som inte syntes mellan barnen (observation, 2011-12-02), men däremot fanns en situation där Veronica, en av pedagogerna, exkluderade två pojkar. Under pepparkaksbaket satt två pedagoger tillsammans med fem barn runt ett bord. Två pojkar satt på bordets kortsida. Under aktivitetens gång lade vi märke till att dessa pojkar inte fick något stöd eller hjälp från pedagogerna då de försökte kavla ut degen och placera formar, vilket uppfattades som att de två pojkarna snart tappade intresset och blev sittandes. De övriga barnen var engagerade och gjorde flera pepparkakor vardera, medan det fördes ett ständigt samtal med pedagogerna.

6.2 Pedagogens roll i barns skapande

De pedagoger vi intervjuade hade olika syn på sin roll i barnens skapande aktiviteter. Samtliga pedagoger var överens om att man skulle fungera som något av en ledare och att man skulle stimulera barnen i deras skapande verksamhet, men de hade varierande åsikter om hur detta skulle göras. Pedagogerna Josefin (intervju, 2011-11-30) menade på att ”man har ett resultat i huvudet och vill styra mot det”. Hon menade då på att resultatet är de viktiga och att man som pedagog skall sträva efter att barnen styrs mot det målet. Detta är något som Rob Barnes (1994, s. 35) skriver om och han har en förhållandevis negativ syn på det tankesättet. Han menar att ”ju klarare bild man har av slutresultat innan vi börjar, desto mindre kreativ blir slutprodukten”. Ann Granberg (2001, s. 18-19) resonerar också kring pedagogers olika synsätt, och hon menar att om skapandet fokuseras på produktion, är resultatet viktigare än processen i sig. Från detta kan det göras en koppling till det synsätt som de andra pedagogerna pratade om. De menade att en pedagog skall vara som en ledare,

coach eller handledare, där man inte styr utan fungerar som stöd. Eva (intervju, 2011-11-30) menade att ”processen är viktigare än ens egna delmål”, detta var även något som Karin (intervju, 2011-12-02) nämnde, hon ansåg ”att målet är själva upplevelsen, inte slutresultatet”. Enligt Granberg (2001, s 18-19) är det viktigt att pedagoger istället ser skapande som kreativitet, då de får en vidgad syn på barns skapande, och en vidgad syn på vad som kan räknas som skapande. Under våra observationer såg vi dessa två typer av pedagoger. Vi såg den pedagogen som hade en tanke om ett färdigt resultat och då försökte styra barnen i rätt riktning, men även den pedagog som fanns med som ett stöd och utmanade barnen i deras skapande process.

Eva (intervju, 2011-11-30) nämnde att ”det känns ofta som att många pedagoger anser att de saknar kunskapen om hur och vad barn faktiskt målar, och att de kanske drar sig för att delta”. Änggård (1998, s. 9) menar på att vuxna behövs under barnens skapande, och det är då viktigt att pedagogerna känner mod, tillit och lust till både sina kunskaper och för att våga vara kreativa.

En annan viktig del i pedagogens roll är att introducera nya material och förklara hur barnen kan använda materialen. Josefin (intervju, 2011-11-30) förklarar vikten av detta och menar att ”det är inte alla barn som till exempel har arbetat med lera förut. Det är då viktigt som pedagog att ge dem medlen för att kunna använda det nya materialet”. Barnes (1994, s. 28) lyfter fram vikten av att vidga barnens erfarenheter, och han menar att det är direkt oansvarigt när pedagoger antar att barnen ska inspireras av att bara få material lagt framför sig. Därför är pedagogen viktigt som en ledande inspiratör, något som pedagogerna i vår undersökning ansåg viktigt. Något som Camilla Greig (2011) nämner är att då barnen lär sig att behärska ett material får de en känsla av att de kan och klarar av något, genom detta kan det skapas en grund för vidare styrka i att försöka sig på nya utmaningar.

Pedagogerna i vår studie har under observationstillfället främst agerat som pedagoger i bakgrunden. Granberg (2001, s. 35) förklarar pedagogen i bakgrunden som att den pedagogen anser att det är viktigt att man respekterar varje barns individuella sätt att ta till sig material. Detta på grund av att ”pedagogens uppgift är att serva, iaktta och uppmuntra”. De har alltså funnits där som stöd när barnen behöver uppmärksamhet eller uppmuntran, men låtit barnen skapa själva utan att gå in och ändra eller rätta till barnens skapande produkter. Under en observation (2011-12-01) sågs även den pedagogen som gärna ville vara med och peta i barnens skapande och istället för att låta barnet bestämma, ger hon barnet en vink åt vilket håll hon ville leda honom. Kristian ville ha fler tussar av silkespapper till sin julgran, ”kan jag få vita tussar”, pedagogen Marita tittade vad han hade för tussar framför sig och svarade ”du har ju blåa och röda, använd dem istället”. Detta kan ses som en uppmuntran till att använda det material som finns, samtidigt som det kan ses som ett hämmande i barnets skapande då det inte var han som hade valt tussarna som fanns framför honom.

6.3. Miljöns betydelse som stimulans för barns skapande

Under observationerna såg vi hur förskolorna och avdelningarna hade valt att utforma miljön olika för att stimulera den barngrupp som befann sig i verksamheten. På Havets förskola (observation, 2011-11-30) var miljön stor och öppen, men förhållandes vis kal och tom. Det fanns inga inspirerande bilder på väggarna, mattor eller synligt material. Pedagogerna (personlig kommunikation, 2011-11-30) talade om att detta berodde på att de följde barnens intresse och valde att ha en väldigt neutral miljö för att kunna anpassa den efter barngruppen. Josefin (personlig kommunikation, 2011-11-30) en av pedagogerna på Havets förskola, sa att ”det är svårt att anpassa miljön och vi har inte riktigt hunnit med på grund av inskolningar”. Detta innebär att pedagogerna kanske inte haft samma förutsättningar till att se till sin barngrupp och vad som intresserade dem.

På Skogens förskola (observation, 2011-12-01, 2011-12-02) var uppbyggd utifrån andra förutsättningar och tankesätt. Det var visserligen neutrala färger på väggarna, men dessa var klädda med barnens teckningar och barnen fick själva välja vart dessa skulle sättas upp. Enligt Barnes (1994, s.22) kan barn stimuleras och deras skapande kan triggas då det finns bilder på väggarna. Han är dock kritisk då bilder endast sätts upp på väggarna som utsmyckning, han menar att de skall finnas där för att skapa en levande miljö för barnen. Pedagogen Filippa (personlig kommunikation, 2011-12-01) talade om att ”barnen får själva vara med och utforma sin miljö, det är ju barnens förskola”. Detta är något som kan stödjas från läroplanen för förskolan (Lpfö, 1998/2010, s.12) där det tas upp att barnen skall få vara med och påverka verksamheten.

Havets förskola (observation, 2011-11-30) hade många större öppna ytor, medan Skogens förskola (observation, 2011-12-01, 2011-12-02) hade avgränsat rummen till många mindre utrymmen med hjälp av hyllor och vikskärmar, dessa utrymmen kallades för ”stationer”. Det här sättet att bygga upp en miljö förespråkas av Granberg (2001, s. 69) då det är ett bra sätt för att skapa mindre rum i rummet. Hon menar vidare att det kan vara ett bra sätt för att tydligt tala om vilken aktivitet rummet är avsett för. Detta kan leda till att barnen själva inspireras att både plocka fram material och påbörja en aktivitet utan pedagogens stöd.

Båda förskolorna hade ateljéutrymmen, men det skiljde sig en del på hur dessa var utformade. På Havets förskola (observation, 2011-11-30) bestod ateljén av ett litet runt bord som stod i ett hörn, där ett staffli stod bredvid och materialet fanns på andra platser i rummet eller uppställda på hyllor. Skogens förskola avdelning Eken (observation, 2011-12-01) deras ateljé bestod av ett större utrymme i ett rum som avgränsats med hyllor där diverse olika material förvarades och fanns lätt tillgängligt, och platsen såg ut att enbart vara till för olika skapande aktiviteter. Tallen (observation, 2011-12-02) hade valt att placera ateljén i ett helt eget rum, där barnen kunde sitta ostört för att skapa.

Förskolornas skillnader på hur de byggde upp miljön kan bero på olika aspekter. En av dessa aspekter kan ha varit ålderskillnaderna på barnen på de olika avdelningarna, alla avdelningar förutom Eken var småbarnsavdelningar (1-3 år) och Eken var en storbarnsavdelning (3-5 år). Detta kan ha haft betydelse för hur pedagogerna skapade utrymmen, då de äldre barnen fick mer eget ansvar över aktiviteter och material.

Sonja Sheridan (2008) tar upp att om man som pedagog observerar miljön och verksamheten kan man se saker som behöver förändras för att stimulera barnen. Det kan även leda till att barnen får hjälp med att ”kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer”. Detta var något som pedagogerna (personlig kommunikation, 2011-12-02) på Skogens förskola avdelningen Tallen ofta gjorde under

sina planeringar för att se om miljön fortfarande var uppbyggd på ett sådant sätt att den stimulerade barnen, det gällde även materialet. Båda förskolorna ändrade ofta om i miljön med resonemanget kring att barnens intressen förändras och att miljön hela tiden skall vara stimulerande och intressant för dem. Detta resonemang kan ha sin rot i det som tas upp i Lpfö (1998/2010, s.6), att miljön ska vara tilltalande för barnen och genomsyra deras intressen, det kan å andra sidan kopplas till det som Lindqvist (1989, s. 33) tar upp att i Reggio Emilia-filosofin ses miljön som den tredje pedagogen.

Under vår studie har vi upplevt att pedagogerna lyft fram både ett konstruktivistisk och ett sociokulturellt tänkande. Enligt Silwa Claesson (föreläsning, 2011-09-22) är konstruktivismen individinriktat, och vad som kan tolkas från observationerna, intervjuerna och den personliga kommunikationen har det funnits ett fokus på individerna. Pedagogerna har valt att anpassa både undervisning, miljö och material utifrån barnen. Vidare kan detta kopplas till det sociokulturella synsättet, vilket Claesson (2000, s.29-30) talar om att det handlar om att den sociala miljön och fysiska miljön påverkar barnens lärande och utveckling. Under observationer kunde man se en glimt av hur barnen hade en möjlighet att påverka hur miljön skulle utformas.

6.3.1. Hur användes miljön

Under observationerna kunde man se hur både pedagogerna och barnen använde sig av miljön. Eftersom miljön var uppbyggd på olika sätt sågs även att barnen använde miljön utefter detta. När barnen agerade i miljön på Skogens förskola (observation, 2011-12-01, 2011-12-02), upplevdes de trygga och lugna i vilka aktiviteter som de olika ”stationerna” inbjöd till och barnen verkade välja ”station” utifrån vad de var intresserade av i stunden. Enligt Änggård (2006, s. 7) väljer barn knappast aktivitet utifrån att de skall lära sig något inför framtiden, utan de väljer något som intresserar dem i nuet.

Filippa (personlig kommunikation, 2011-12-01) berättade att ”med hjälp av de olika 'stationerna' kan vi dela upp barnen i mindre grupper”. De försökte se till att ha ett begränsat antal barn på varje station för att bibehålla lugnet och ge barnen möjligheter att till exempel skapa utan för mycket rörelse runt omkring. Änggård (2006, s.11) talar om att bildskapande för barn i förskolan ofta sker tillsammans med andra barn, oavsett om de gör samma sak eller andra saker. Något som kan ses i detta är att, ”barn är viktiga för barn” som Änggård (2006, s.11) menar.

Pedagogerna (personlig kommunikation, 2011-12-01) på avdelningen Eken berättade även att ”genom 'stationerna' kan vi medvetet rikta barnen för att de ska få en bredare kunskapsutveckling. Detta genom att barnen utmanas att testa nya lekar eller nytt material, och genom att de inte är för många barn på samma station kan de även fördjupa sina kunskaper i de olika materialen”. När pedagoger kan ge barnen den möjligheten, kan de ge barnen förutsättningen att de både utvecklas i sitt tänkande och sina kunskaper.

När barnen inne på avdelningen Sjöstjärnan (observation, 2011-11-30) målade använde de endast det runda bordet som fanns i rummet. Varför de valde att sitta vid det bordet kan förklaras genom att det stod bredvid staffliet och att materialet fanns på olika platser runt omkring i rummet. Det kan alltså ses som att det var här det ”förväntades” att den skapande aktiviteten skulle ske. Barnen visste vart de skulle sitta om de fick lust att måla, även om miljön inte uppfattades som stimulerande. Däremot när barnen inne på Eken (observation, 2011-12-01) höll på med skapande aktiviteter satt de runt ett rektangulärt bord, även här syntes det vilken aktivitet som ”stationen” var avsedd för.

”Stationen” inne på Eken, talade ett tydligare och mer inspirerande språk till barnen och om man ser tillbaka på hur miljön var uppbyggd inne på Stjöstjärnan verkade det som att barnen stimulerades mer inne på Eken, där materialet fanns mer tillgängligt. De aktiviteter som skedde på både Eken (observation, 2011-12-01) och Sjöstjärnan (observation, 2011-11-30) var fria aktiviteter, alltså aktiviteter som barnen själva hade valt. Under dessa aktiviteter syntes det hur barnen använde miljön och för det mesta satt de vid det bord som kunde ses som ”stationen” under tiden som de skapade.

På Tallen (observation, 2011-12-02) där det var en planerad aktivitet kunde vi se hur pedagogerna delade upp barnen i två olika rum, där skapandet skedde vid borden. Detta val av att använda miljön på kan ses som ganska självklart då de bakade pepparkakor, hygienmässigt var detta det bästa alternativet. Dock var skapandet inte bundet till ett specifikt rum. Men å andra sidan kunde inte barnen välja när de skulle skapa i just den här situationen utan detta var bundet till här och nu.

Att bygga upp miljön och använda den på olika sätt kan ha både för och nackdelar. Å ena sidan kan barnen känna sig trygga i ett avgränsat utrymme där det var tydligt vad som kunde ske. Men å andra sidan kan detta även vara hämmande för barnens spontana skapande, till exempel att alla platser vid bordet som skapandet var avsatt till var upptagna. Granberg (2001, s. 70) för fram tanken att barns skapande inte ska behöva begränsas till den tid som barnen har tillfälle att vistas i ett specifikt rum, utan hon menar att barnen alltid ska ha möjlighet att skapa.

6.4. Material för att aktivera och stimulera skapande

Till skapande aktiviteter kan det användas olika material och materialet kan placeras på olika sätt i lokalen beroende på åldern på barnen och hur tillgängligt pedagogerna vill att det skall vara för barnen. På de olika förskolorna uppmärksammades de olika val som pedagogerna hade gjort för att placera materialet på. Havets förskola (observation, 2011-11-30) hade lite material som var synligt, och det vi kunde se stod utom barnens räckhåll. Under intervjuerna (2011-11-30) med pedagogerna framgick det att pedagogerna ”ville skapa en stimulerande miljö för barnen genom att inte ha för mycket material tillgängligt”, samt att de hade valt att placera det på högre höjd på grund av att barnen var små. Skoglund (1998, s. 5) påpekar vikten att inte ge barnen fri tillgång till material som kan skada dem eller som kan vara farligt för barnen. Hon menar vidare att det material som kanske inte är farligt i sig kan bli farligt då det används på fel sätt.

Avdelningen Tallen på Skogens förskola (observation, 2011-12-02) hade det mesta av sitt material på hög höjd på grund av barnens låga ålder, men de hade desto mer material synligt och det var samlat på ett och samma ställe. På avdelningen Eken (observation, 2011-12-01) där barnen var äldre, fanns en större mängd material i barnens höjd och var på så sätt lättillgängligt för dem. De fick använda materialet på ett väldigt fritt sätt, och pedagogerna var uppmuntrande till att barnen skulle göra sina egna val. Filippa (observation 2011-12-01) lät Petronella välja en pensel, ”Välj den pensel som känns bäst för dig”. I en annan situation samtalande Filippa med Jonas om vad för material han trodde att han behövde för att skapa sig en julgran. I dessa två situationer kunde man se hur barnen fick använda sina egna kunskaper för att välja material, och barnen verkade vara bekanta med det material som fanns tillgängligt.

Under intervjuerna framgick det att pedagogerna var eniga om att de små barnen skulle få möjlighet till att utforska nya material med alla sina sinnen. De var överens om vikten av att byta ut material

för att barnen skulle förbli inspirerade. Granberg (2001, s. 72-73) tar upp vikten av att barnen ska få chansen att fördjupa sig i material, och att man inte behöver introducera allt för mycket nytt material utan ge barnen chansen att lära känna de material som finns. Å andra sidan är det viktigt att materialet fortsätter att stimulera för att barnen inte ska bli uttråkade. Granberg (2001, s 30) tar upp att målet med all skapande verksamhet ska vara att ”material och tekniker inte känns främmande för barnen, att bilden blir ett naturligt uttrycksätt, ett av de hundra språken”. Med detta menar hon att barnen skall få chansen att bli trygga med material och kunna använda dessa som en metod att uttrycka sig, utan att de ska känna sig osäkra på hur materialen ska hanteras.

Något som pedagogen Karin (personlig kommunikation, 2011-12-02) nämnde angående material är att ”det skall finnas fräscht material som är helt och rent”. Med detta menar hon ren och fin deg, färgerna skall inte vara smutsiga osv. Anledningen till att materialet skall hållas ”fint” är för att barnen fortfarande skall se det som en källa till inspiration och känna att de till exempel kan använda den färgerna som de vill. Enligt Granberg (2001, s. 71) kan pedagoger ta tillfället i akt att låta barnen få ta en del av ansvaret, genom detta kan det bli ett lekfullt sätt att låta dem ta ansvar över de gemensamma tillhörigheterna.

Det kunde även ses under observationerna att materialet hade sin speciella plats. Under observationen (2011-12-02) såg vi bland annat att det fanns lådor för att förvara material, på lådorna hade pedagogerna valt att ha en bild på vilket material som fanns i lådan. Granberg (2001, s.70-72) nämner att genom att strukturera materialet på ett sådant sätt, kan det bli en fördel för barnen då de vet var någonstans materialet finns när de skall hämta det och vart de sedan skall lämna tillbaka det igen.

7. Slutdiskussion

I det avslutande kapitlet kommer arbetet att knytas samman. Här kommer vi att diskutera utifrån egna tankar och tolkningar, med stöd från litteratur och forskning. I kapitlet kommer vi även föra fram om syftet med denna studie uppnåtts, och hur man skulle kunna fortsätta forska kring ämnet.

7.1. Diskussion kring resultat och litteratur

Innan vi påbörjade den här studien, upplevde vi utifrån våra tidigare erfarenheter att den skapande verksamheten sakta men säkert håller på att förlora sin status och försvinna ut ur förskolan och skolan och dess verksamhet. Ämnet ses som mindre viktigt och det framställs ofta som något man gör för att det enbart ska vara lustfyllt. Våra tankar kring ämnet minskade betydelse bekräftades till viss del av litteraturen och forskningen vi tagit del av, men även i samtal med de pedagoger som ingått i vår studie som även de upplevt att skapande inte har lika stort betydelse som tidigare. Däremot märkte vi att det fanns ett engagemang och en vilja till att arbeta med bild och form i dessa förskolor, trots att pedagogerna kände att förutsättningarna kunde varit bättre. Det fanns en medvetenhet om bildens betydelse för barns lärande och utveckling, och pedagogerna hade kunskap kring ämnet. Granberg (2001, s. 31) tar upp att småbarn behöver pedagoger som både är engagerade och kunniga. Detta tolkar vi som att om pedagoger brister i det ena eller det andra påverkas ämnesområdet på något sätt. Om det skulle vara så att man som pedagog saknar kunskaper som teknik, material och, känner att man inte alls är kreativ, tappar man tron på sig själv och detta kan leda till att man om pedagog inte vågar arbeta med skapande verksamhet, och att man då hämmar barnen. Enligt Skoglund (2005, s.19) är det viktigt att tänka på att det är vuxna som skapar betydelsen av att det är fint eller fult. Denna uppdelning är både hämmande för barnen men även för pedagogen, då det skapas en prestationsångest över att det skall bli en produkt. Skoglund (2005, s. 6) uppmuntrar och menar att det viktigaste är att pedagoger framför allt ska ha roligt och skapa tillsammans med barnen.

Ett flertal författare till exempel Barnes (1994) och Granberg (2001) lyfter fram pedagogens roll, och pedagogens betydelse i barnens aktiviteter. Den syn vi själva hade, och den uppfattning vi fått utifrån litteraturen stämmer väl överens med vad vi sett och hört under våra observationer och intervjuer, nämligen att skapande verksamhet har betydelse för lärande men att ämnet börjar försvinna. I resultatet fick vi även fram den typ av pedagog som har en mer styrande syn, och gärna vill leda barnen mot ett specifikt resultat. Det här synsättet finns antagligen hos oss alla till viss del. Som en av pedagogerna i vår studie nämnde kan detta ha något med traditionella och kulturella tankar att göra. Vi har till exempel alla bakat pepparkakor, och det finns en ganska stark tradition om hur sådana ska se ut, vilket gör att man lätt kan försöka styra. Detta anser vi att det kan vara både fördelar och nackdelar. Det är positivt att barnen får ta del av traditionella synsätt, men det är även viktigt att ge dem möjligheter till att utforska och lära på sitt sätt. Detta lägger en bra grund inför framtiden, då vårt samhälle bygger mycket på traditioner och traditionella synsätt. Men å andra sidan skall barnen vara kreativa och självständiga individer, och de måste lära sig att göra olika val och finna lösningar i livet. Sammanfattningsvis kan man säga att skapande verksamhet ger en möjlighet att lära barnen olika delar av vad som kommer ingå i deras liv och ge dem möjlighet till ett livslångt lärande.

Ann Granberg (2001, s. 69) skriver att barns omgivning bör utformas på så sätt att den inspirerar och lockar barnen till utforskande. I vår studie har vi lagt en del fokus på miljön och vilken betydelse den har när det kommer till barnens skapande, och under studien har vi upplevt miljöer som är olika. Vi upplevde att Havets förskola hade en oinspirerad och kal miljö, där vi varken kunde se något material för skapande eller lek, inte heller kunde vi se några bilder eller barnteckningar. Något som vi har frågat oss själva är om det bara var en tillfällighet, eller om det brukade vara sådan miljö? På Skogens förskola upplevde vi en helt annan miljö, där det förekom mycket material, många teckningar och flera avgränsade stationer i de större rummen. Då vi såg olika miljöer under våra observationer, valde vi att lyfte fram dessa och jämföra dem med litteratur vi läst, och vad den tagit upp kring miljöns betydelse och utformning. Nu efteråt är frågan vilken av miljöerna som stämmer överens med de tankar som litteraturen lyfter fram. Miljön på Havets förskola verkade tom, men å andra sidan kanske miljön på Skogens förskola var alltför rörig och överstimulerande. Från dessa två exemplen på hur en inspirerande miljö kan byggas upp, kan vi se att det är viktigt att låta barnen vara delaktiga. Men å andra sidan tar Granberg (2001, s. 71) upp att miljön skall vara harmonisk och inte upplevas som stressande. Vi anser därför att det är viktigt att man finner bra balans i miljön, den får inte blir tråkig, men den får inte heller överstimulera och stressa barnen.

7.2. Betydelse för läraryrket

Vi hoppas att den här studien ska inspirera, uppmuntra men kanske även ge pedagogerna ”ett par nya glasögon” när det handlar om skapande verksamhet genom bild och form. Många kanske känner att de saknar kunskap i ämnet, eller att ämnet i sig inte är så betydelsefullt, och vi anser att den viktigaste betydelsen för läraryrket är *medvetenhet*. Man ska vara medveten om vad skapande verksamhet ger barnen, och hur viktig man är som pedagog utan att man kanske är fullt medveten om det. Vi säger inte att vår studie ger alla svar och ska fungera som en handbok i hur man skapar med barn, men vi hoppas att den ökar läsarens medvetenhet kring skapande verksamhet, och att studien kan motivera pedagoger till att arbeta med ämnet.

I denna studie har vi lyft fram hur viktig pedagogen är i barns skapande. Pedagogen bör vara medveten om sin egen syn på skapande genom bild och form, vilken betydelse anser man att skapande har för barnen, och på vilket sätt låter man dem skapa? Ser man ett resultat som man ska styra barnen mot, eller låter man istället barnen styra skapandet och stötta dem när de behöver det? Det är viktigt att man som pedagog utforskar sin syn på skapande verksamhet, då det är det synsättet som man senare avspeglar till barnen. Barnes (1994, s.8) menar på att det synsätt man har, i hög grad avgör hur man väljer att arbeta.

En annan viktig betydelse för läraryrket, är att man lyfter fram skapandets betydelse för barns lärande. Som vi tagit upp lär sig barnen ett flertal olika kunskaper då de ges tillåtelse att skapa. De utvecklar sin finmotorik vilken sedan hjälper dem i deras skrivinläring. Bildskapandet hos små barn fungerar som ett verktyg för kommunikation och bearbetning av upplevelser, då andra språk kanske fortfarande är bristfälliga. Att använda bildskapande för att bearbeta upplevelser är något som är viktigt för många även senare i livet, vilket kanske kan göra att det är viktigt att de lär sig att behärska tekniker redan som små.

Vi har ett flertal gånger tagit upp sinnen och deras betydelse för lärande, och hos småbarn är sinnen det viktigaste verktyget för att ta till sig nya kunskaper. Maria Montessoris (1987, s.35)

tankar om det absorberande sinnet, handlar om att barnen genom sina sinnen tar emot information och intryck, som sedan formar dem som individer. Vikten av att använda sig av sinnen även under skapande aktiviteter kunde ses i pedagogernas agerande under olika aktiviteter, samt i att de lyfte fram vikten av det under intervjuerna. De menade att genom sinnen kunde barnen lära känna materialet, undersöka sin omgivning och även lära känna sina och andras känslor.

7.3. Har studiens syfte uppnåtts?

Vårt syfte med studien är att lyfta fram betydelsen av den skapande verksamheten genom bild och form för barnens lärande och utveckling. Syftet var även att se vilken betydelse pedagogen har i barnens skapande, samt hur man kan skapa en stimulerande miljö.

Vi anser att vårt syfte har uppnåtts, då vi med stöd i litteratur och forskning, samt i observationer och intervjuer kunnat visa på vilken betydelse skapande har för barns lärande och utveckling. Vi har i vår studie kunnat lyfta fram olika aspekter av lärande och hur detta kan påverka barnens utveckling. Vi har sett kan skapande aktivitet leda till att barnen utvecklas inom flera områden så som social kompetens, skriftspråk, finmotorik osv.

Våra observationer och intervjuer har gett oss material att undersöka om detta är ett tankesätt som finns på förskolor. Den respons vi har fått från pedagogerna som deltagit är att skapande verksamhet har en betydelse för barns lärande och utveckling. De förklarar detta genom att man kan inkludera andra ämnen, sinnen stimuleras samt att barnen kan bearbeta upplevelser genom den skapande verksamheten. De menade även på att barnen lär sig genom att göra praktiska saker och de kan på så sätt befästa kunskaperna i kroppen på ett annat sätt. Vi har även kunnat se hur forskning ställer sig till frågan och även här förklaras det att skapande verksamhet är ett annat sätt att nå fram till kunskap.

Under studiens gång har vi fått uppleva hur en pedagog kan delta i barnens aktiviteter på ett stödjande sätt som låter barnet styra vart resultatet skall leda. Pedagogerna har tydliggjort för oss hur viktigt det är att pedagoger deltar under barnens bild- och formskapande. Detta deltagandet kan ske genom att man som pedagog tar rollen som handledare och coach, men samtidigt finns i bakgrunden om barnen skulle behöva dem som stöd. De talade även om vikten av att de yngsta barnen får lov att använda sina sinnen för att undersöka sin omvärld och materialet som de skall använda till sitt skapande. En annan roll pedagogen har handlar om att man ska skapa stimulerande miljöer för barnen. Vi har i vår studie kunnat ge exempel med stöd i forskning på hur man som pedagog kan skapa en sådan miljö och kunnat lyfta fram miljöns betydelse för att väcka lusten till barns skapande och lärande. Vi har även tagit upp vikten av att miljön är genomtänkt och vikten av att den har planerats på så sätt att den utgår från barnen och deras intressen.

Genom att vi har sett hur det ser ut i verksamheter, kunnat se konkreta lärandesituationer och tagit del av tidigare forskning kan vi förhoppningsvis inspirera andra pedagoger. Vi kanske även kan motivara till ett annorlunda och ökat arbete kring ämnet, genom att lyfta fram viktiga faktorer inom den skapande verksamheten.

7.4. Förslag på fortsatt forskning

De förslag vi kan ge till fortsatt forskning, handlar främst om att göra längre och mer djupgående studier. Vi valde att besöka två förskolor med samma inriktning under tre dagar, vilket gjorde att vi endast såg en bråkdel av den vardagliga verksamheten, och därför fick ett ganska begränsat resultat. För fortsatt forskning hade man istället kunnat välja möjligheten att besöka fler förskolor under en längre period, eller att göra studien på en och samma förskola under en längre, sammanhängande period för att på så sätt kunna se barnens utveckling tydligare med egna ögon. Genom detta hade man även kunnat studera hur barnen agerar i förskolans miljö. Att befinna sig ute i verksamheten under längre perioder kan också påverka hur pedagogerna agerar, detta genom att man som observatör blir en del av deras vardag. Att vara ute under längre perioder ger forskaren möjlighet till fler samtal, man kan till exempel få fler tillfällen att intervjua och diskutera med pedagogerna. Om man är ut på en och samma förskola under en längre tid, skulle man som forskare även ha möjlighet att kontinuerligt föra en dialog med barnen kring deras lärande, hur och om de upplever att de lär sig. Detta skulle i sin tur vara en chans att synliggöra barnens eget lärande för dem själva.

Något som hade varit intressant är om man som framtida forskare kunde genomföra en studie som ger mer konkreta och mätbara resultat i, något som kan vara svårt då man arbetat med människor i en ständigt föränderlig kontext. En sådan metod hade kanske haft en bättre möjlighet till att verkligen synliggöra barnens lärande för pedagoger, föräldrar och andra forskare. Genom att hitta en bredare grund att stå på i fortsatt forskning hade det kanske lett till att man når fram till fler än vad man annars hade gjort. Detta upplever vi kan bero på att många vill ha tydliga, mätbara resultat för att kanske ta studien på allvar.

Referenser

Barnes, Rob (1994): *Lära barn skapa*. Sverige: Studentlitteratur

Claesson, Silwa (2002): *Spår av teorier i praktiken* Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik & Wängnerud Lena (2007):
Metodpraktikan Vällingby: Nordstedts Juridik AB

Granberg, Ann (2001): *Småbarns bild- & formskapande – lek med former, färger och linjer*. Stockholm: Liber AB

Jonstojj, Tove & Tolgraven, Åsa (2001): *Hundra sätt att tänka – om Reggio Emilias pedagogiska filosofi*. Stockholm: UR, Kundtjänst

Lindqvist, Gunilla (1989): *Från fakta till fantasi – om temaarbete utifrån skapande*. Lund: Studentlitteratur

Montessori, Maria (1987): *Barnasinnnet*. Stockholm: MacBook

Pramling Samuelsson, Ingrid & Asplund Carlsson, Maj & Olsson, Bengt & Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2008): *Konsten att lära barn estetik*. Norstedts Akademiska Förlag.

Signert, Kerstin (2000): *Maria Montessori Anteckningar ur ett liv*. Lund: Studentlitteratur

Skoglund, Elisabet (1998): *Lusten att skapa* Stockholm: Berghs Förlag AB

Stukát, Staffan (2005): *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2010:4): *Kvalitativa intervjuer* Lund: Studentlitteratur

Vygotskij, Lev S (2006): *Fantasi och kreativitet i barndomen* Göteborg: Diablos AB

Änggård, Eva (2006): *Barn skapar bilder i förskolan* Danmark: Narayana Press

Övriga källor

Läroplanen för förskolan 1998 (reviderad 2010) www.skolverket.se

Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer* inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.

Föreläsning

Claesson, Silwa (2011-09-22): *Undervisning och teorier om lärande*. Göteborg

Artiklar

Grieg, Camilla (2011-07-05): *Det meningsfulla ögonblicket*. www.forskoleforum.se, hämtad 2011-11-15

Sheridan, Sonja (2008-01-04): *Barns skapande i förskolan*. www.forskoleforum.se, hämtad 2011-11-15

Bilaga 1

Observationen

- Hur ser miljön ut?
 - Är den tillåtande till skapande aktiviteter?
 - Hur använder barnen miljön?
 - Hur använder pedagogerna miljön?

- Barnens lärande
- Barnens samspel
- Pedagogernas deltagande

Intervjuer

sex frågor:

5. Hur tänker ni kring skapande aktiviteter?
6. På vilket sätt är ni en Reggio Emilia inspirerad förskola?
7. Hur tycker ni att skapande verksamhet påverkar barns utveckling och lärande?
8. Vad har sinnliga upplevelser för betydelse för barns utveckling och lärande?
9. Hur skapar ni en stimulerande miljö för barnen?
10. Vad anser ni om pedagogens roll i barnens skapande aktiviteter?

Bilaga 2

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

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i Januari. Examensarbetets syfte är att undersöka skapande aktiviteters betydelse för barnets utveckling och läranade. För att kunna undersöka ämnet behöver vi samla in material genom observation av förskolans verksamhet.

På er förskola kommer undersökningen att genomföras vid 1-2 tillfällen under vecka 48. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De förskolor/avdelningar som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

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

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

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
barnets namn

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

Med vänliga hälsningar

Annie Jortby
gusjortan@student.gu.se

Hennie Johansson
gusjohhev@student.gu.se

Handledare för undersökningen är Kerstin Signert
Kursansvarig lärare är universitetslektor Henrik Lundberg (vik.), Göteborgs universitet,
Sociologiska institutionen, telefon 031 786 49 21.