



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Förskolebarns gemensamma bildskapande

Om lek, samspel och kommunikation i bildskapande
aktiviteter under fri lek i förskolan

Alexandra Kreis

Uppsats:	15 hp
Kurs:	PDA519
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Pia Williams
Examinator:	Johan Söderman
Rapport nr:	HT13-2920-002-PDA519

Abstract

Uppsats:	15 hp
Program:	PDA519
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Pia Williams
Examinator:	Johan Söderman
Rapport nr:	HT13-2920-002-PDA519
Nyckelord:	Förskola, bildskapande, lek, kommunikation, samspel, förhandlingar

Denna studie tar sin utgångspunkt i ett syfte som handlar om att studera hur barn i förskolan kommunicerar i relation till de bilder som skapas under egeninitierat gemensamt bildskapande, samt hur de pratar och samspelar med varandra i dessa situationer. Studiens teoretiska ram utgörs av ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att lärande betraktas som socialt och kontextuellt betingat. Inom den sociokulturella teoribildningen riktas fokus mot samspel och kommunikation i relation till lärande. Den empiriska delen av studien har genomförts med hjälp av videoobservationer av fem situationer av egeninitierat gemensamt bildskapande under den fria leken med barn i två förskolor. Mot bakgrund av studiens empiriska undersökning framträder tre aspekter som centrala för barns gemensamma bildskapande under fri lek; *Gemensamt bildskapande som lek*, *Gemensamt bildskapande som kommunikativ process* och *Gemensamt bildskapande som arena för förhandlingar*. Utifrån studiens resultat har det blivit tydligt att dessa tre aspekter i olika grad samverkar i barns gemensamma bildskapande under den fria leken i förskolan. Förhandlingar om processens riktning genomsyrar det gemensamma bildskapandet i samtliga studerade situationer. Leken framträder som central för det gemensamma bildskapandet och tydliggörs i barnens samspel med varandra, samt i den verbala kommunikationen i relation till de gemensamma alstren. Sammantaget kan barns gemensamma bildskapande utifrån studiens resultat beskrivas som kommunikativa processer kännetecknade av alstrens kommunikativa, snarare än estetiska, funktioner.

Förord

Inspiration till och intresse för ämnesvalet för denna uppsats fick jag redan då jag som lärarstudent mötte förskolans verksamhet under mina första perioder av verksamhetsförlagd utbildning. Tack vare att jag då fick möjlighet att bekanta mig med förskolans verksamhet utifrån varierande kursinnehåll och genom olika uppgifter väcktes mitt intresse för de aktiviteter som skedde vid förskolans ritbord. Då dessa aktiviteter i stor utsträckning skedde på barmens egna villkor, utan närvarande vuxna tycktes situationerna för mig än mer intressanta. Då jag senare själv började arbeta som förskollärare kom jag återigen i kontakt med barns egeninitierande bildskapande, och när det blev dags att planera för denna magisteruppsats fick jag möjlighet att fånga upp och fokusera på just dessa situationer i olika förskolor. Att fördjupa mitt intresse för barns bildskapande med fokus på samspel och kommunikation har varit en process som spunnit över en lång tidsperiod, och det är således många, både barn och vuxna, som bidragit med inspiration och reflektioner kring uppsatsens kunskapsområde. Ett stort tack vill jag därför rikta till de som på olika sätt varit en del av min uppsatsprocess; de barn och pedagoger på förskolan Villa Villekulla som bidrog till att mina första perioder av verksamhetsförlagd utbildning blev så givande; studiekamrater och kollegor som bidragit med engagemang, intresse och pedagogiska diskussioner kring mitt arbete med denna uppsats och alla de barn jag mött vars ritaktiviteter jag fått möjlighet att ta del av. Ett särskilt tack vill jag också rikta till Malin Virtanen och Jenny Olsson som läst och kommenterat min text – att få ta del av den utomstående läsarens perspektiv har varit värdefullt, och era kommentarer har bidragit till att jag kommit vidare i mitt arbete. De barn och pedagoger som varit del av denna studie vill jag också tacka för att jag med forskarens glasögon fått möjlighet att besöka era verksamheter, och med filmkamera ta del av bildskapande situationer som ägt rum. Min handledare Pia Williams får ett alldeles särskilt stort tack för att tålmodigt ha väglett mig i mitt arbete, och för att med sin kompetens bidragit till att vidareutveckla min text såväl som min forskningsprocess.

Alexandra Kreuz i Göteborg, februari 2014

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
Innehållsförteckning	4
Inledning	6
Definitioner.....	6
Bildskapande	6
Alster	6
Kommunikation.....	6
Pedagog.....	6
Disposition.....	7
Syfte	8
Forskningsfrågor	8
Bakgrund	9
Läroplan och styrdokument	9
Lek och lärande.....	9
Bildskapande och kommunikation.....	9
Samspel	10
Tidigare forskning	11
Bildskapande.....	11
Bildskapande som kommunikation.....	12
Pedagogiska och didaktiska aspekter av barns bildskapande	13
Bildskapande; process eller alster?	13
Berättande	14
Kommunikation och kommunikativa processer	16
Begynnande skriftspråkande	16
Samspel.....	18
Samspel mellan vuxna och barn	19
Förhandlingar som del av barns lek och samspel	21
Lek och lärande	22
Teoretisk ansats	24
Sociokulturellt perspektiv	24
Fantasi och kreativitet.....	25
Mediering och medierande redskap	26
Artefakter	27
Appropriering.....	28
Metod	29
Kvalitativ ansats	29
Videobservation som metod	29
Urval.....	30

Genomförande	31
Etik	31
Tillvägagångssätt	32
Observationsurval.....	33
Bearbetning av empirisk data	33
Dataanalys.....	34
Metoddiskussion	35
Reliabilitet	35
Validitet.....	35
Generaliserbarhet.....	35
Resultat	37
Situation 1: Kalas.....	37
Bildskapande, samspel och kommunikation.....	37
Situation 2: Vattenfärg.....	38
Bildskapande, samspel och kommunikation.....	39
Situation 3: Brevskrivande	40
.....	40
Bildskapande, samspel och kommunikation.....	40
Situation 4: Superhjältar	42
Bildskapande, samspel och kommunikation.....	42
Situation 5: Hemma hos oss.....	44
Bildskapande, samspel och kommunikation.....	44
Centrala aspekter av gemensamt bildskapande under fri lek i förskolan	46
Gemensamt bildskapande som lek.....	46
Gemensamt bildskapande som kommunikativ process.....	47
Gemensamt bildskapande som arena för förhandlingar.....	49
Diskussion.....	51
Tre aspekter	51
Kommunikation	52
Berättande som kommunikativ process	53
Glappet.....	54
Samspel.....	55
Lek.....	56
Pedagogiska och didaktiska implikationer.....	56
Fortsatt forskning	58
Referenser	61

Inledning

I mitt arbete som förskollärare och under lärarprogrammets verksamhetsförlagda utbildning har jag återkommande kommit att intressera mig för förskolebarns ritaktiviteter inom ramen för den fria leken. Detta då det är min erfarenhet att barnen vid förskolans ritbord på egen hand ägnar sig åt olika typer av bildskapande, men utan pedagogers närvaro. Med utgångspunkt i förskolans dagliga praktik riktas i denna studie fokus mot vad som sker under den fria leken i barns egeninitierade bildskapande situationer. Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att lärande betraktas som situerat och relationellt. Studien tar också avstamp i tidigare forskning om barns lek, kommunikation och bildskapande. Läroplanen och dess förarbeten utgör en viktig utgångspunkt, eftersom de tillsammans utgör ramen för hur förskolans uppdrag är formulerat, och således också anger riktning och bidrar till att skapa förståelse för förskolans dagliga praktik, arbete och verksamhet. I denna uppsats utgår jag från vad som sker i barns egeninitierade gemensamma bildskapande, vilket knyter an till leken som arena för barns lärande såsom den betonas i läroplanen, och kan kopplas till den så kallade fria leken som en betydelsefull del av förskolans verksamhet (se exempelvis Skolverket, 2005 och Knutsdotter Olofsson, 2003). Genom att studera barns kommunikation och samspel som delar av barns bildskapande som process, öppnas även för en diskussion om pedagogiska och didaktiska implikationer mot bakgrund av sådant som barns perspektiv, barnperspektiv och pedagogers barnsyn i relation till förskolans uppdrag.

Definitioner

Bildskapande

Begreppet bildskapande används för att beskriva den aktivitet som vardagligt kan kallas för exempelvis ritande, målande eller tecknande.

Alster

Produkten av barns bildskapande benämns som alster och avser bland annat det som i vardagligt tal kan kallas för teckning, målning eller bild.

Kommunikation

Detta begrepp tar avstamp i sociokulturell teori och avser det som övergripande sker i de studerade situationerna och innefattar barns verbala utsagor kopplat till deras bildskapande, såväl som samspel, bildskapande och gester.

Pedagog

De vuxna som arbetar i förskolans barngrupp benämns genomgående som pedagog, oavsett yrkestillhörighet (som kan vara exempelvis barnskötare eller förskollärare).

Disposition

Uppsatsen inleds med en redogörelse för relevanta delar av de styrdokument som utgör ramen för förskolans uppdrag kring lärandeområdena språk, kommunikation och samspel, där bildskapande utgör en för studien central aspekt. I avsnittet *Tidigare forskning* presenteras därefter forskning som bedömts som relevant för att bidra till studiens kunskapsområde, exempelvis genom fokus på olika aspekter av bildskapande, lek, samspel och kommunikation. Den tidigare forskning som utgör utgångspunkt för arbetet knyter också an till det sociokulturella perspektiv som är teoretisk ram för studien som helhet, och som redovisas i avsnittet *Teoretisk ansats*. Studiens metodologiska överväganden och tillvägagångssätt beskrivs och diskuteras i avsnittet *Metod*. De empiriska resultaten redovisas, analyseras och diskuteras därefter med utgångspunkt i studiens teoretiska ansats. Uppsatsen avslutas med en diskussion utifrån syfte och frågeställningar.

Syfte

Syftet med denna studie är att studera hur barn i förskolan kommunicerar i relation till egeninitierat gemensamt bildskapande, samt hur de pratar och samspelar med varandra i dessa situationer.

Forskningsfrågor

Hur kommunicerar och samspelar barn vid gemensamt bildskapande i förskolan?

Vad pratar barnen om då de skapar bilder tillsammans, och vilka bilder skapar de?

Bakgrund

Läroplan och styrdokument

Då föreliggande studie utgår från empirisk data från förskolans dagliga praktik, blir styrdokumentens mål och intentioner betydelsefulla som bakgrund för arbetet. Detta då de kan sägas peka ut riktningen för hur det pedagogiska arbetet i förskolans skall organiseras och bedrivs, samt även hur verksamheten kan förstås. I följande avsnitt lyfts sådana läroplansmål och intentioner fram som kan knytas till studiens fokus på bildskapande, lek, kommunikation och samspel i förskolan.

Lek och lärande

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande ska präglade verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. (Utbildningsdepartementet, 2010a, s6)

I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2010a) stipuleras att allt lärande i förskolan förutsätter samspel mellan vuxna och barn, och mellan barn och barn, och att barngruppen därför skall betraktas som en viktig del i barns möjligheter till utveckling och lärande. Det framhålls också att barn ”söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera” (s 7), vilket innebär att det är av stor vikt att förskolan erbjuder rika möjligheter för barn att på olika sätt och tillsammans med andra få skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer (såsom exempelvis bild och tal- och skriftspråk).

Bildskapande och kommunikation

En utgångspunkt i förtydligandet av målformuleringarna kring lärandeområdena språk och kommunikation är att; ”Det som barn uttrycker i sitt tidiga skrivande (krumelurer, klotter och symboler) betyder alltid något för barnet själv” samt att ”Grundläggande för barns skriftspråkliga utveckling är att barn förstår att det de tänker kan skrivas ner och läsas av dem själva och andra” (Utbildningsdepartementet, 2010b, s 10). Skrivningarna kan anses knyta an också till målformuleringar om barns möjligheter till bildskapande, då just bildskapande kan betraktas som en aspekt av barns sätt att kommunicera. Exempelvis slås det fast att det hör till förskolans uppdrag att verka för att främja barns eget kulturskapande genom ord, bild och estetiska eller andra uttrycksformer, samt att förskolan skall främja barns intresse för att använda sig av och samtala om skriftspråkande, texter, bilder och kommunikativa aspekter av symboler. (Utbildningsdepartementet, 2010a)

Även i promemorian till den reviderade läroplanen (Utbildningsdepartementet, 2010b) belyses betydelsen av att barn i förskolan uppmuntras att utforska och använda olika typer av kommunikativa redskap. Det framhålls att barn tidigt i sitt möte med omvärlden fostras in i ”en tecken- och bildkultur och förskolan har stor betydelse för barns möjligheter att förstå och kunna använda denna kultur” (ibid, s 6). När det gäller ritning och skrivning som aspekter av förskolebarns kommunikation framhålls att dessa är att betrakta som nära sammanlänkade, och att förskolan därför bör arbeta för att uppmuntra barn att på olika sätt kombinera tal, agerande, ritande och ljud i relation till sitt eget textskapande. Denna typ av aktivt textskapande beskrivs som en av barns vägar mot att bli en skriftspråkande person.

I promemorian (Utbildningsdepartementet, 2010b) betonas att lärande i förskolan skall ske i vardagliga, lekfulla och för barnet meningsfulla sammanhang. Utgångspunkten i förskolans verksamhet är att barn vill kommunicera när de har något att kommunicera om och någon som lyssnar. (s7)

I förskolan är det viktigt att skapa text- och bildvärldar där barn utmanas kommunikativt och ges möjlighet att utveckla olika språkliga och kommunikativa uttrycksformer. När rika bild- och textmiljöer används kan barns intresse väckas för språkets kommunikativa funktion, dess innehåll, form och hur de själva kan använda sig av exempelvis estetiska uttrycksformer för att kommunicera egna idéer. Språkets kommunikativa aspekt blir framträdande när bilder och texter kommuniceras med barnen, relateras till deras erfarenheter (s7)

I promemorian (Utbildningsdepartementet, 2010b) framhålls att ”Berättande har stor betydelse för barns språkliga och kommunikativa utveckling och börjar tidigt i deras liv” (s10). Det betonas att samtal och berättande betraktas som sociala handlingar där barn konstruerar mening, och beskrivs möjliggöra en progression i barns språkliga och kommunikativa utveckling. Arbetet i förskolan bör därmed syfta till att ge barn tillfälle att på egen hand och tillsammans med andra få återberätta, berätta och skapa berättelser och i sitt berättande ges möjlighet att utveckla förståelse för berättelsers struktur; exempelvis att händelser följer på varandra och att det finns en början och ett slut. Bildskapande beskrivs som en aspekt av barns berättande då just teckningen, eller barns alster, ”innehåller spår av det berättande som kan ha föregått den.” (s11) I promemorian skrivs pedagogens roll tydligt fram som att skapa förutsättningar för barns kommunikativa och estetsiska processer genom att ge barn tid, stöd och möjlighet att uttrycka sig, i såväl lek som andra aktiviteter.

Samspel

I de allmänna råden för kvalitet i förskolan (Skolverket, 2005) framhålls samspel som en viktig faktor för pedagogisk kvalitet i förskolan, i nära anknytning till barns möjlighet till lärande, och benämns som pedagogernas ansvar i såväl fri lek som lärarstyrda aktiviteter och situationer. Vikten av kommunikativa samspel för att barn skall kunna utveckla förmågan att lyssna på andra

och ta deras perspektiv förtydligas i promemorian till den reviderade läroplanen, exempelvis då det belyses att barn lär tillsammans, av varandra och tillsammans med engagerade vuxna. (Utbildningsdepartementet, 2010b). Den rådande pedagogiska atmosfären kopplas också direkt till de vuxnas engagemang i barns berättande, och det framhålls att ”Att skapa med språk är något som barn gör spontant och de ska få rika tillfällen till detta i samspel med vuxna i förskolan.” (s8). Vidare belyses pedagogens roll vara att i mötet med barn uppmuntra deras olika sätt att tillägna sig symboler och ”identifiera, stödja och uppmuntra barns intresse för skriftspråket” (s11).

Sammanfattningsvis kan de styrdokument som reglerar förskolans verksamhet anses präglade av en syn på lärande som relationellt, med stark betoning på samspel mellan barn, samt mellan barn och vuxna i förskolan. När det gäller barns olika sätt att kommunicera framhålls även betydelsen av pedagogers uppmuntrande och utmanande förhållningssätt gentemot barns förståelse för och användande av kommunikativa uttrycksätt.

Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för sådan tidigare forskning om barns lek och lärande, bildskapande, kommunikation och samspel som bedömts som relevant för att bidra till studiens kunskapsområde. Även forskning om lärarens roll och syn på barn lyfts fram, då dessa är aspekter som påverkar förskolans verksamhet i relation till barns möjlighet att lära och tillägna sig sådana kunskaper som framhålls i gällande styrdokument.

Bildskapande

I tidigare forskning om barns bildskapande i förskolan framträder ett antal olika perspektiv och varierande fokus. I vissa studier riktas fokus mot den estetiska aspekten (exempelvis Aronsson, 1997), i andra fokuseras på bildskapande som kommunikation (exempelvis Änggård, 2005) och i ytterligare studier är de didaktiska och pedagogiska aspekterna av barns bildskapande i centrum (exempelvis Klerfelt, 2007). Då denna studie tar sin utgångspunkt i ett syfte som berör ett övergripande perspektiv på barns bildskapande i förskolan redovisas i detta avsnitt ett brett forskningsperspektiv som inrymmer olika typer av studier, som har olika fokus på varierande aspekter av barns bildskapande, samspel och kommunikation relaterat till förskolan som arena för lärande.

Bendroth Karlsson (1998) har studerat barns bildskapande inom förskolan och skolans verksamhet ur ett sociokulturellt perspektiv. I sin studie lyfter hon fram ett antal lärarledda bildaktiviteter där det tydligt framgår att barnen inte görs delaktiga i den estetiska processen, utan snarare uppmanas att göra rätt utifrån givna instruktioner. Bendroth Karlsson (1998) framhåller att pedagogerna tycks leda bildaktiviteter med barn mot tydliga mål, men utan vägbeskrivning (s

179) och ställer sig frågande till att bildaktiviteter med barn har ett stort inslag av så kallade reproduktiva aktiviteter att lek, skapande och kreativitet inte framträder. Bendroth Karlssons studie antyder även att det är de lärarledda bildaktiviteterna som betraktas som arena för bildlärande, medan barns egeninitierade alster inte kommenteras eller hängs upp på väggen i lika hög utsträckning.

Bildskapande som kommunikation

Genom att använda sig av begreppet *bildberättande* anlägger Löfstedt (2004) i sin forskning ett perspektiv på barns bildskapande som relaterar till den kommunikativa aspekten av barns alster. Hon betonar att de yngre barnens bilder bör betraktas som just kommunikativa symboler, snarare än försök till exakta gestaltningar av föremål eller fenomen och problematiserar kring vuxnas bedömning av barns bilder ur ett estetiskt perspektiv. Löfstedts resonemang tycks vara inspirerade av Vygotskijs (1995) perspektiv på barns ritande som benämns som ett effektivt uttrycksätt för barn som ännu inte tillägnat sig skriftspråket. Liberg, (2006) lyfter fram de kommunikativa aspekterna av barns alster genom att belysa att sådant som att sätta upp teckningar på väggen för andra att ta del av. Hon menar att detta ger barn erfarenhet av skriftspråkandets kommunikativa aspekt, och anser att ritandet därmed blir en del av barns informella vägar in skriftspråket. (Liberg, 2006).

Aronsson (1997) framhåller så kallade *värdeskalor* som grund för tolkning av barns bilder, vilka Aronsson vilka framgår av barns sätt att, genom exempelvis storlek och positionering i bilden, betona vad som är viktigt i en bild. Användande av sociala markörer i bilder belyses som del av värdeskalorna och knyter an till barns identitetsskapande. Genom att använda sig av olika bildgenrer och markörer kan barnet vända sig mot olika mottagare, eller markera ett visst deltagande. Anna Sparrman (1997) har studerat barns visuella kulturer och lyfter fram begreppet *visual literacy* som handlar om förmågan att tolka bilder. Sparrman menar att visual literacy är en kunskap som förvärvas, snarare än något man föds med och att denna förmåga är knuten till den omgivande bildkulturen. Kress (1997) menar att nya sätt att kommunicera blir allt vanligare och att dessa sätt breder sig ut över det som tidigare varit förbehållet kommunikation i text. Han talar om "age of the image" (s xvii) och menar att bilden blir ett alltmer kraftfullt kommunikationsmedel. Barns erfarenheter och deltagande i olika sammanhang kan således anses kopplade till deras möjligheter att tillägna sig ett bildspråk, vilket knyter an till användande av förebilder från den omgivande mediakulturen i relation till det egna bildskapandet (Aronsson, 1997). Änggård (2006) framhåller barns bildskapande som del av barns lek och lyfter även fram att barn skapar teckningar i dialog med varandra, vilket påverkar barns bildspråk. Aronsson (1997) framhåller bilders genrer som delvis individuella, och menar att de bestäms av vilka motiv barnet själv utvecklat för att använda i olika sammanhang. Aronsson menar således att delaktighet i barns bildskapande är en förutsättning för att kunna möta och tolka barns bilder.

Även Bendroth Karlsson (1998) lyfter fram att barns bildutveckling sker i dialog med dess omgivning, vilket får till följd att barns bildspråk blir tydligt influerat av sådant som populärkultur, syskon och kamrater. Bendroth Karlsson gör en jämförelse med det talade språket och framhåller att bildspråkslärandet utvecklas genom att "samtales" (s 147) med det. Samtidigt framkommer i studien att spår av kommersiella uttryck i barns bilder ofta tigs ihjäl av pedagoger.

Pedagogiska och didaktiska aspekter av barns bildskapande

För att förstå barns bilder betonar Aronsson (1997) tolkning utifrån likhet med sin förebild (ikonisk nivå), utifrån detaljer i bilden som signalerar någon aspekt; såsom exempelvis en hund med stora tänder som signalerar farlighet (indexikalisk nivå) och utifrån de tecken/symboler som används; såsom hjärtan kan användas som symbol för kärlek (symbolisk nivå). Löfstedt (2004) förordar dock att barns bilder tolkas utifrån barnets intention med bilden ifråga, något som i en förskolekontext förutsätter ett samspel mellan pedagogen och barnet. Också Aronsson (1997) lyfter fram vikten av att ta hänsyn till barnets erfarenhet och sociala sammanhang för att kunna förstå barns bilder. Genom att uppmuntra barn att kommentera sina bilder kan länken mellan bild och narration, den så kallade "bildens undertext" (Aronsson, 1997, s 23) framträda. Bendroth Karlsson (1998) lyfter fram att pedagogens kompetens inom bildområdet tycks vara avgörande för hur denne kan vägleda barnen i bildlärandet. En erfaren pedagog med kunskap inom bild som estetisk uttrycksform kan ge barnen utrymme att utvecklas utifrån intresse och erfarenhet, medan den oerfarne håller sig till sin planering, vilket ger barn litet utrymme för individuella uttryck.

Aronsson (1997) lyfter fram vissa könsskillnader i barns sätt att minnas och i bild återberätta sådant de sett på TV eller film. Pojkar framhålls som mer fokuserade på karaktärer och deras egenskaper, medan flickor tenderar att fokusera mer på scener som väckt känslor. Utifrån sin forskning beskriver Änggård (2006) vardagsliv och romantik som typiskt för flickors bilder och berättelser, samt hjältemod och action som typiskt för pojkars.

Sammantaget framträder i forskning om barns bildskapande ett perspektiv som kan beskrivas som ett kommunikativt estetiskt uttryck. I relation till pedagogisk verksamhet betonas återkommande vikten av pedagogens roll i relation till barns bilder då barn har individuella bildmässiga uttryck som blir svåra att tolka utan delaktighet i den bildskapande processen där verbal kommunikation och samspel med andra barn utgör betydelsefulla aspekter.

Bildskapande; process eller alster?

Carin Jonsson (2006) har studerat barns läs- och skrivutveckling och lyfter i sin avhandling fram det hon kallar för *glappet* mellan vad barn säger sig ha avbildat och vad som faktiskt syns avbildat i deras alster. Jonsson framhåller det som problematiskt att ha barnets bild/teckning som utgångspunkt för tolkning av vad barnet uttryckt, då barnets intention inte nödvändigtvis stämmer överens med den bild som skapats. Jonsson talar istället om bilden som kommunikativ

och textuell gest och menar att det är betydelsefullt med ett för- och efterarbete för att finna den borttappade pusselbit som passar i glappet.

Liberg (2006, s111) belyser traditionellt karaktäristiska drag/skillnader som finns i forskning om barns talspråks- respektive skriftspråkslärande.

Talspråk	Skriftspråk
Implicit	Explicit
Varierat	Standardiserat
Sändare och mottagare tillsammans	Sändare och mottagare separerade
Dialogiskt	Monologiskt
Kontext-beroende	Dekontextualiserat
Process i fokus	Produkt i fokus
Flyktigt	Permanent
Dynamiskt	Statiskt
Kontinuerligt	Diskret
Lärs in i den primära socialisationen	Lärs in i den sekundära socialisationen

Den traditionella uppdelningen som presenteras ovan diskuteras ur ett samtida forskningsperspektiv och Liberg framhåller barns språkutveckling som betydligt mer komplex än att kunna sammanfattas till två separata kolumner. Libergs ståndpunkt är att ”talspråkslärande och skriftspråkslärande förstärker varandra” (s 128). I relation till föreliggande studies fokus på bildskapande, samspel och kommunikation kan Libergs uppställning även relateras till det glapp då barns alster kan betraktas som såväl estetisk produkt som produkt av en kommunikativ process (där det talspråkliga kan representera den bildskapande processen och det skriftspråkliga själva alstret).

Berättande

Berättande är en aspekt av barns sätt att kommunicera, som lyfts fram med olika fokus inom pedagogisk forskning. Änggård (2006) och Björklund (2008) framhåller exempelvis berättande

som förmågan att återberätta, medan Klerfelt (2007) lyfter fram att berättande delvis kan beskrivas som förmågan att bygga upp händelsekedjor. Med utgångspunkt i Kress (1997) och Vygotskij (1995) framträder istället fokus på förutsättningar för barns berättande och kommunikation och vikten av barns erfarenheter och meningsskapande. Anna Klerfelt (2007) har inom ramen för sin avhandling studerat barns multimediala berättelser, för att söka svar på hur barn skapar sagor med datorn som hjälp. I sin avhandling belyser hon barns berättelseskäpande som beroende av deras förmåga att kunna tänka ut logiska händelsekedjor och samtidigt ta andras perspektiv. Klerfelt relaterar begreppet *berättande* till ”interaktion mellan människor och som ett verktyg för interaktion” (s 44), och menar att:

Berättande är verktyg för utväxling av kulturellt konstituerade kunskaper i vårt samhälle och redskap som barn kan använda för att förstå sin omvärld. Allteftersom de tillägnar sig språk och med tilltagande uttrycksförmåga förmår berätta om sig själva, ökar barn sin delaktighet i de diskursiva miljöer de deltar i. (Klerfelt, 2007, s 45)

Klerfelt (2007) har identifierat olika teman i barns berättelser, såsom *klassiska sagor*, *äventyrsberättelser* eller *berättelser baserade på vardagserfarenheter*, och det framgår att barns berättelser är sprungna ur de särskilda sammanhang som barn är del av och har erfarenhet av. Knutsdotter Olofsson (2003) menar att barn tillägnar sig och utvecklar sin berättarförmåga genom leken, och relaterar barns sätt att variera innehåll och språklig form i leken till deras erfarenheter av olika typer av berättelser. Med utgångspunkt i sina studier om barns lek tar hon de traditionella sagornas språk som exempel och lyfter fram observationer från lek i förskolan där barn uttrycker sådant som ”Det är dunkelt och hemskt i skogen”, ”Lilla kära kaninsyster” och ”stackars liten varelse” (s76) som direkt kan knytas till olika berättargenrer, snarare än vardagligt tal. Den rent språkliga aspekten av berättande i lek knyts till barns förmåga att skapa inre bilder och föreställningar, något som kan betraktas som en förutsättning för berättande. (Knutsdotter Olofsson, 2003)

Elisabeth Björklund (2008) har studerat olika aspekter av barns tidiga litteracitet och belyser berättande främst med utgångspunkt i barns erfarenheter och förmågan att återberätta, snarare än det mer verksamhetsnära pedagogiska perspektiv som Klerfelt antar. Björklund fokuserar i sitt arbete på barns berättarkunskap utifrån begreppen *litteracitetshändelse* och *litteracitetspraktik* och menar att barns olika erfarenheter av berättande bidrar till att skapa en berättarkunskap som kännetecknas och utvecklas enligt följande:

- Berättande om här och nu och där och då
- Byggande av berättarstrukturer
- Nyckelord som leder berättandet framåt
- Delvis nytt innehåll framträder
- Andra dras in i berättandet

- Att berätta i dialog
- Att berätta tillsammans
- Delaktighet
- Rätt att berätta
- Initierar berättande
- Berättar sagor

Med utgångspunkt i Björklunds forskning blir det således tydligt att berättande är en dynamisk aktivitet som kan ske på olika sätt i olika sammanhang, och som kan utvecklas från att vara av här-och-nu karaktär till att innefatta förmågan att berätta sagor. Intressant är också att berättande, enligt Björklunds uppställning kan tolkas utvecklas från det individuella via det gemensamma och åter till det individuella – något som knyter an till betydelsen av pedagogiska insatser för att främja det enskilda barnets lärande inom berättande som kommunikativt uttryckssätt.

Kommunikation och kommunikativa processer

Begynnande skriftspråkande

När det gäller processen från tal- till skriftspråkande framhåller Vygotskij (1995) denna som en kritisk aspekt i barns lärande, eftersom talspråket utvecklas i ett socialt sammanhang medan skriftspråkandet till sin karaktär är att betrakta som mer solitärt. Vikten av att barn tillåts författa om ett innehåll som bygger på deras egna erfarenheter, och som är intressant, betonas, och lyfts fram också av Caroline Liberg (2006) som beskriver hur barn utvecklar sitt tal- respektive skriftspråk genom det självupplevda och för barnet relevanta, för att utvecklas till att bli mer omfattande. Kress (1997) menar att barns väg in i skriftspråket är avhängig möjligheten till meningsskapande som går via den egna kroppens sinnen och olika upplevelser av världen (smak, doft, ljud och känsla). Pedagoger behöver således se till barnets varierande sätt att skapa mening för att kunna stödja barnet i sitt lärande (Kress, 1997). Johansson & Pramling Samuelsson (2006) belyser i sammanhanget leken som en arena för barns utvecklande av kommunikativ kompetens. Detta eftersom barn i leken tänker, fantiserar, samspelar och kommunicerar samtidigt. Kress (1997) framhåller det som viktigt att betrakta människor som språkskapare snarare än språkanvändare eftersom ett sådant perspektiv innebär att vi alla ständigt omskapar språket genom att använda det. Perspektivet antyder delaktighet i språket istället för tillägnande av detsamma.

Löfdahl (2004) använder sig av begreppet implicit kommunikation för att beskriva det som sker outtalat i leken, såsom positioneringar och strategier. Löfdahl har även beskrivit barns lekhandlingar utifrån olika aspekter av explicit kommunikation, vilket innefattar:

- Kommunikation om roller, vilket innefattar förhandlingar om roller i leken.

- Kommunikation om handlingar, vilket innebär att barn talar om vad de gör i leken men även innefattar tillrättavisanden.
- Kommunikation om miljön, vilket innebär att barn definierar den rekvisita som används.
- Kommunikation om den fiktiva situationen, vilket innebär att barnen gemensamt konstruerar lekvärlden och där deltagarnas yttranden bidrar till att forma lekens innehåll.

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren har i sin delstudie i tvärsnittsstudien *Barns tidiga lärande* (i Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2009) studerat området språk och kommunikation i förskolan. Inom ramen för studien beskriver de olika kommunikativa processer som kan stå i fokus i utformandet av förskolans verksamhet för att säkerställa god pedagogisk kvalitet inom området språk och kommunikation. Exempel på sådana kommunikativa processer är barns:

- berättande
- språkliga samspel med andra barn
- språkliga kreativitet
- kommunikativa initiativ med papper och penna
- ordförråd
- skriftspråkliga medvetenhet

Samtliga av dessa aspekter kan inrymmas i barns egeninitierade bildskapande och kan även knytas till de delar av förskolans uppdrag som skrevs fram i studiens bakgrundsavsnitt och som innefattar vikten av pedagogiska insatser för att främja barns lärande.

Liberg (2006) använder sig av begreppet pre-skrivande som hon beskriver innefatta sådant som barns egenpåhittade men bokstavliknande krumelurer, och framhåller detta som ett informellt läs- och skrivlärande som utgår från barnets eget intresse och drivkraft (möjligtvis, men inte nödvändigtvis, med stöd från en vuxen). Även barns förmåga att betrakta läsande och skrivande som meningsfullt, förstå texters kommunikativa funktion och att kunna identifiera sig själv som en (blivande) skrivare beskrivs som nödvändiga förkunskaper kring läsning och skrivande som kommunikativt uttryck för yngre barn.

Litteracitet

Mot bakgrund av tidigare forskning diskuterar Elisabeth Björklund (2008) i sin avhandling begreppet *litteracitet*. Hon framhåller att innebörden i detta begrepp anses handla om att läsa och skriva, om läs- och skrivförmåga, eller läs- och skrivkunnighet, men definierar själv litteracitet

som kommunikativa processer som sker i samspel med andra. Björklund (2008) studerar i sin avhandling olika aspekter av litteracitet kopplat till de yngsta barnens aktiviteter i förskolan. Hon belyser exempelvis barns tidiga skriftspråkliga uttryck och barns berättande, kopplat till litteracitet. Hon framhåller att barn är aktiva i berättarpraktiken i förskolan, men fokuserar i sin forskning främst på berättande och återberättande i samtal med andra, snarare än barns egna berättelser. Liberg (2006) betonar de vuxnas roll som att bekräfta barnet i dess pre-skrivande eftersom sådan uppmuntran leder till att barnet utvecklar ytterligare motivation för att fortsätta sin utveckling.

Liberg framhåller mot bakgrund av tidigare forskning om barns läs- och skrivlärande att ”väsentliga aspekter” (s 23) av barns läs- och skrivlärande kan beskrivas som förmågan att röra sig i olika textvärldar (läsa text och bild, samtala om detta och återberätta), hantera olika medier (papper/penna, TV, dator, böcker), tolka och använda sig av symboler, hantera skriftkoden samt den metakognitiva förmåga som innebär att man kan tala om sin egen utveckling inom området. En väg in i skriftspråkandet relateras till gemensamt läsande, såsom bokläsning och samtal om böcker med andra, så kallade boksamtal. Även det, enligt Liberg, relativt obeforskade området *gemensamt skrivande* belyses, och beskrivs innefatta sådant som att skriva barnets namn på teckningar, skyltar, presenter, att skriva brev och vykort, att skriva lappar till andra i familjen och att skriva en inköpslista.

Samspel

Williams (2006) lyfter fram barns samlärande, och menar att barn i samspel med varandra också lär av varandra. Williams betonar vikten av att barn gös delaktiga i sitt eget lärande genom att förskolan organiseras som en lärande miljö. Genom att ta avstamp i en syn på att lärande sker i samspel menar Williams att pedagogens roll blir att ”göra omvärlden mer synlig för barnet” (s 68) exempelvis genom att ställa problematisera kring vad som framträder för barnen. Williams framhåller att barns lärande inte enbart sker i den planerade verksamheten, utan även på gården, i hemmet och på fritiden.

Pramling Samuelsson, Sommer & Hundeide (2011) talar om klassrummet som intersubjektivt rum, där osynliga regler formas och omformas mellan de personer som möts där. Detta innebär att det kan sägas finnas en osynlig ram för barns möjligheter att lära och samspela i en förskoleverksamhet. Pramling Samuelsson m.fl. menar att ”Barn lever upp till förväntningar från den omgivande kulturen” (s 173), vilket tydligt kan anses belysa betydelsen av det samspelklimat som är rådande i en förskoleverksamhet. Generellt betraktas också just samspel i pedagogisk verksamhet; mellan barn och barn, och mellan vuxna och barn, som en central aspekt av barns lärande (Johansson, 2011), och är också del av de intentioner som skrivits fram i förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet 1998/2010). Knutet till fokus för föreliggande studie blir samspelklimatet betydelsefullt att lyfta fram i relation till de didaktiska implikationerna av

studiens resultat samt kopplat till förskolans uppdrag och dagliga praktik i relation till barns möjligheter till lärande och utveckling i enlighet med styrdokument och forskning.

Samspel mellan vuxna och barn

Eva Johansson (2011) lyfter fram begreppet ”pedagogisk atmosfär (s 53) och framhåller det som den generella stämningen i en förskoleverksamhet, kopplat till sådant som de vuxnas engagemang, delaktighet och samspel med barn, vilket kan kopplas till läroplanens intentioner kring barns lärande i relation till engagerade vuxna. I sin studie har Johansson funnit tre olika typer av pedagogiska atmosfärer som rådande och/eller samverkande i förskolans praktik:

- En samspelande atmosfär, som karaktäriseras av att de vuxna är fokuserade och engagerade i mötet med barn, samt delaktiga i deras aktiviteter.
- En instabil atmosfär, som kännetecknas av ett tydligare vuxenperspektiv där de vuxna inte är deltar i barnens livsvärldar med samma engagemang som i en samspelande atmosfär. ”Ibland samspelar de med barnen, men utan att det riktigt leder till att (sic!) ett möte med barnens livsvärldar” (s 63)
- En kontrollerande atmosfär, som i huvudsak handlar om de vuxnas makt och kontroll, och kännetecknas av att följa bestämd dagsstruktur snarare än barns initiativ.

Eva Johansson (2011) har även studerat barn och vuxnas samspel i förskolan ur ett livsvärldsperspektiv, där de vuxnas möte med barns livsvärldar betraktas som centralt för all verksamhet i förskolan. I sammanhanget betonar Johansson att ansvaret för ett pedagogiskt samspel alltid är de vuxnas; ”De samspelsprocesser som vuxna skapar och involverar barn i blir alltså en central dimension i lärande” (s26).

Johansson (2011) framhåller vikten av samtal i vuxnas samspel med barn i förskolan. Detta då samtalet beskrivs som ett sätt för pedagogen att arbeta för att främja barns kommunikativa lärande, och olika kommunikativa processer. Sådant som att pedagogen lyssnar, är uppmärksam och ger varje barn tid att uttrycka sig framhålls som betydelsefullt för att åstadkomma en dialog med syfte att utvidga barns kommunikativa förmågor. Aspekter av en sådan pedagogisk dialog kan innebära att pedagogen i lärandesituationer riktar barnets uppmärksamhet bortom här och nu, exempelvis genom att relatera till tidigare erfarenheter/händelser/aktiviteter. Pramling Samuelsson m fl (2011) betonar betydelsen av just lärarens attityd i samspel med barn och i relation till barns möjlighet till meningsskapande.

[...]framför allt är en tillåtande och intresserad attityd och en villighet att lära sig om varje barns meningsskapande avgörande för att uppmuntra och utmana barns lärande. Barn måste ha möjlighet att uttrycka sig och associera fritt och känna att det är det som räknas (s 197)

Med utgångspunkt i sin studie belyser Johansson (2011) dock att många pedagoger anser det som svårt att finna tid för att, utöver omsorgssituationer, skapa möjligheter att kommunicera med enskilda barn, något som bland annat relateras till ett lågt antal vuxna i förskolan i relation till ett högt antal barn. Med utgångspunkt i föreliggande studie blir samspelsklimatet relevant att lyfta fram eftersom det relaterar till de möjligheter till lärande som finns för barn inom egeninitierade bildskapande situationer i förskolan. Samspel och kommunikation mellan vuxna och barn belyses också i studien *Barns tidiga lärande* (Johansson, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009) som en fundamental kvalitetsaspekt som utgör en framträdande skillnad mellan förskolor som tillmätts hög respektive låg kvalitet, och som direkt kan relateras till förskolors arbete i relation till intentionerna i läroplanen. I förskolor som bedömts ha en lägre pedagogisk kvalitet beskrivs samspel och kommunikation mellan vuxna och barn som kännetecknat av;

[...] bristen på kommunikation, torftigheten i den kommunikation som förs, begränsningen och tillgången till språkutvecklande material och aktiviteter. I dessa förskolor används språket vid observationstillfällena främst av lärarna för att kontrollera barn i rutin- och omsorgssituationer. Frågor ställs i dessa situationer på sådant sätt att barnen ofta bara behöver svara ja eller nej. [...] Lärarna talar sällan med barnen om vad de gör eller låter dem berätta, visa eller beskriva vad de är sysselsatta med. (s 86, Johansson, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009).

Verksamheter som bedömts ha en hög pedagogisk kvalitet beskrivs istället som kännetecknade av ett meningsfullt, ömsesidigt och lärandeorienterat kommunikations- och samspelsklimat:

I kommunikationen med andra får både lärare och barn möjlighet att uttrycka åsikter och reflektera över dem, för att antingen stärka sin argumentation eller ompröva den. Utbytet möjliggör för parterna att utveckla sin förståelse inom olika områden. I dessa förskolor tycks också finnas en fysisk, emotionell och intellektuell närhet mellan lärare och barn. Barnen är delaktiga, utmanas och ingår i en kommunikativ gemenskap. Lärarna har en grundläggande planering som möjliggör för dem att ta tillvara uppkomna händelser och situationer samtidigt som de tycks vara i fas med barnen och möter dem i deras intentioner och agerande. Detta kan karaktäriseras som "möjlighetsmöten." (s 90, Johansson, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009)

Barnperspektiv, barns perspektiv och barnsyn

Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) definierar begreppet *barnperspektiv* som utgående från de vuxnas strävan att rekonstruera barnets perspektiv och att "hjälpa vuxna att förstå världen ur barnets synvinkel" (s6). *Barns perspektiv* handlar däremot om "barns erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld" (s6). Johansson (2011) menar att begreppet *barnsyn* hänger samman med hur vuxna "uppfattar, bemöter och förhåller sig till barn som personer" (s81), och redovisar mot bakgrund av sin forskning tre typer av just barnsyn;

- *Barn är medmänniskor*, en barnsyn som bland annat kännetecknas av en syn på barnet som en meningsskapande person och de vuxnas strävan att utgå från barns perspektiv

- *Vuxna vet bättre*, en barnsyn som bland annat kännetecknas av ett vuxenperspektiv på barns behov.
- *Barn är irrationella*, en barnsyn som bland annat kännetecknas av ett begränsande av barns möjligheter till egna initiativ

I forskning om pedagogisk kvalitet relaterat till förskolors samspelsklimat framträder sammantaget vikten av pedagogers delaktighet i barns aktiviteter för att främja lärande inom olika områden. Förskolans samspelsklimat och pedagogens roll för barns lärande i förskolan blir därmed också relevant att lyfta fram i relation till denna studie som tar sin utgångspunkt i förskolans uppdrag och dagliga praktik.

Förhandlingar som del av barns lek och samspel

Alvestad (2010) har i sin forskning om små barn som kompetenta förhandlare funnit att barn i förskolan på egen hand använder och utvecklar sina olika förmågor att verbalt och icke-verbalt förhandla som del av leken och samspelet med andra barn. Förhandlingar om lekens framhålls som ett vanligt förekommande tema kännetecknat av sådant som riktigheten av den andres förståelse, lekens rutin och regler, det som sker i leken samt om relationer och överenskommelser för samvaro i leken.

Generellt knyts förhandlingar till barns relationsskapande och förmåga att ta andras perspektiv, och beskrivs handla om;

- *Förhandlingar om överenskommelser för samvaro*, som handlar om strategier för att förhandla kring lekens innehåll och de egna inbördes relationerna, exempelvis olika positioneringar.
- *Förhandlingar om självbestämmande och medbestämmande*, som handlar om verbal och icke-verbalt förhandling om vem som får bestämma i leken och om att utveckla strategier för att utveckla förmågan att bestämma i olika situationer.
- *Förhandlingar om relationer, utan verbal kommunikation* som handlar om gestikulära förhandlingar i leken
- *Förhandlingar om vem som är innanför och vem som är utanför* handlar om vem som inkluderas respektive exkluderas, samt de som vill vara med i det sociala lekrummet
- *Förhandlingar om att ta plats i etablerade relationer och sociala lekrum*

Enligt Alvestad kan lyckade förhandlingar i högre grad knytas till aspekter av medbestämmande, snarare än självbestämmande. Vid enighet i förhandling kännetecknas barns verbala kommunikation av ett rikt språkbruk, med inslag av skratt och humor. Vid oenighet blir språket dock mer kortfattat. Icke-verbala förhandlingar beskrivs som gester och blickar där barnen

imiterar varandra, eller imiterar och förändrar något i handlingen. Centralt för barns icke-verbala förhandlingar tycks vara förmågan att tolka varandras intentioner.

Lek och lärande

I relation till förskolans läroplan framhåller Johansson & Pramling Samuelsson (2006) att begreppet lärande kan definieras som något relationellt och meningsskapande. Johansson & Pramling Samuelsson lyfter fram att begreppet lek tidigare främst kopplats samman med barns lustfyllda och egeninitierade aktiviteter, medan begreppet lärande främst knutits till lärares planerade aktiviteter. Gunilla Lindqvist (1996) lyfter fram lekens roll i förskolans verksamhet och menar att det tycks finnas en motsägelse bland pedagoger som hävdar att leken är betydelsefull och viktig, men som trots detta inte deltar i barns lek. Löfdahl (2004) menar att leken är del av barns kamratkultur och att det därför inte går att hänvisa till en generell lekkompetens då barn skapar mening genom leken. Löfdahl framhåller även att: ”I leken får handlingar, föremål och begrepp en mening genom det innehåll som barnen ger leken.” (s 41) Hon lyfter även fram vikten av att som pedagog delta i leken och inte enbart förlita sig på vad barnen efteråt berättar om sin lek. Löfdahl betonar även att leken tycks uppstå spontant hos barn, och använder sig av begreppet lekvärld för att visa på att det finns en ram och ett sammanhang för barns lek där utsagor får en särskild innebörd. Kommunikation i lek framhålls ske ”både på regiplan och på rollplan” (s 49), vilket innebär att barnen rör sig mellan olika roller inom sin lekvärld.

I studien *Möten för lärande* diskuterar Johansson (2011) just vikten av pedagogiska möten mellan vuxna och barn i förskolans kontext, relaterat till barns möjlighet till lärande. Hon framhåller att lärande sker i sammanhang och i samspel mellan människor och betonar;

Att vuxna är följsamma och försöker förstå hela barnet och dess livsvärld blir en kärnfråga för att stödja de små barnens lärande. Men det räcker inte, lärandet måste också vara riktat mot ett mål. (s136)

Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) belyser barns lärande utifrån aspekter av lärandets akt (hur barn lär) i relation till lärandets objekt (vad barn förväntas lära). Pramling Samuelsson m.fl. (ibid) framhåller att;

[...]det sätt på vilket läraren konstruerar miljön och vilka typer av upplevelser som förmedlas är avgörande för barns lärande och möjligheter att förstå omvärlden. Läroplanen måste internaliseras och erfaras av läraren . Det betyder att läraren måste se möjligheterna överallt i barnets miljö. (s210)

Relationen mellan begreppen lek och lärande problematiseras vidare utifrån den tillsynes allmänna uppfattningen att lek och lärande överlag betraktas som åtskilda aspekter av barns tillvaro i förskolan, samtidigt som pedagoger ändå framhåller att barn lär just genom leken (Pramling Samuelsson m.fl., 2011). Leken knyter således an till barnets perspektiv genom att vara

något lustfyllt med utgångspunkt i barnens eget intresse, medan lärande betraktas som målstyrda aktiviteter planerade av läraren. Pramling Samuelsson m.fl. (2011) förordar dock en integrerad syn på lek och lärande som utifrån sina gemensamma egenskaper kan bilda en helhet genom att betraktas som två dimensioner av den sammanhållna förskolepedagogiken. Liberg (2006) framhåller termen 'naturligt lärande' som syftar till att bringa ljus över det faktum att barn lär även utanför undervisningens formella ramar, med stöd och inspiration av andra (vuxna och mer kompetenta kamrater). Löfdahl (2004) lyfter fram ett antal didaktiska konsekvenser kopplade till sin studie och menar att det är viktigt att pedagoger betraktar innehållet i barns lekar som det som barnen kan och förstår. Med detta som utgångspunkt bör pedagogerna arbeta för att förstå vilka kompetenser som barnen behöver utveckla i relation till sitt meningsskapande.

Teoretisk ansats

I detta avsnitt redogörs för bärande delar av det sociokulturella perspektiv som utgör ramen för den teoretiska ansatsen i denna studie. För studien centrala teoretiska begrepp redovisas och diskuteras särskilt, och tjänar som analysredskap.

Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet utgår från lärande som socialt och kontextuellt betingat, vilket innebär att det omgivande sammanhanget anses bilda ram och villkor för vad som är möjligt att erfaras och lära inom en given kontext (Säljö, 2005). I ett sociokulturellt perspektiv ingår begreppet *lärande*, som i motsats till begreppet *inläring*, antyder att kunskapsställande handlar om en individuell process, snarare än att kunskapsinnehåll överförs från en person till en annan. (Liberg, 2006) Att kunna något (såsom att rita, skriva eller spela) innebär ur ett sociokulturellt perspektiv förmågan att behärska en kommunikativ praktik som också innefattar någon form av fysisk verksamhet. Säljö (2010) lyfter exempelvis fram förmågan att kunna spela schack som mer omfattande än enbart förmågan att kunna flytta spelpjäser över ett spelbräde, då förutsättning för att kunna spela också inbegriper kunskap om regler och taktik, vilka förmedlas i ett kommunikativt samspel.

Kommunikativa processer är centrala inom det sociokulturella perspektivet, och betraktas som förutsättning för att en individ ska kunna utveckla kunskaper och färdigheter. Kommunikation innefattar en språklig dimension i såväl individuellt tänkande som samtal och samspel med andra, även om tänkande också betraktas kunna ske kollektivt (exempelvis inom olika typer grupptaktiviteter). I gemensamt tänkande och kommunikation kan vem som helst bygga vidare på en utsaga som del av den gemensamma tanke- och kommunikationsprocessen. Det talade språket ger tillgång till andras tolkningar och kognitiva ansträngningar och möjliggör en temporär koordinering av de olika perspektiv som utgör grunden för ett samtal eller en samspeprocess. Trots att tänkande och kommunikation *kan* följas åt likställs dessa inte inom ett sociokulturellt perspektiv eftersom det samtidigt förutsätts att människors utsagor inte alltid stämmer överens med deras tankar. Genom kommunikation ges barnet dock en inblick i hur andra föreställer sig världen, och utvecklar på så vis en medvetenhet kring vad som anses vara intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som är möjliga i de situationer som barnet möter. (Säljö, 2010).

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling anses barnet födas in i interaktiva och kommunikativa förlopp som redan är pågående, där perspektiv på, och förhållningssätt till, omvärlden också redan är inbyggda. (Säljö, 2010) I relation till barns lärande betraktas familjen och den närmaste omgivningen som delar av den primära socialisation där stor del av barnets tidigaste lärande sker. I dagens tekniskt utvecklade samhälle sker dock även de yngsta barnens tidiga lärande inom ramen för det som innefattas i begreppet sekundär socialisation; exempelvis i

kontakt med media och informationsteknologi, och inom olika institutioner (såsom förskola och skola) och övriga delar av samhället (exempelvis sjukvården). Sammantaget framhålls arenorna för primär och sekundär socialisation som så kallade *kulturella institutioner* som;

den relativt varaktiga och kognitivt ordnade värld av mänskliga relationer, kommunikativa mönster och fysiska artefakter och arrangemang som vi är inbäddade ifrån födseln och som vi hela tiden agerar i relation till (Säljö, 2005, s 46)

Deltagande i kulturella institutioner innebär för barnet bemästrande av olika typer av roller (såsom syskon, kamrat, patient etc.), vilka innefattar olika typer av kommunikativa möten och artefakter som ställer krav på individen att anpassa sig till de förväntningar som finns inom respektive sammanhang. (Säljö, 2005)

Säljö (2005) menar att skrivna eller ritade tecken kommunicerar en mening endast under förutsättning att mottagaren kan avläsa koden; ”tecknet måste tillskrivas innebörd av ett betraktande subjekt, som måste ha en förståelse för vilken idé eller föreställning det syftar på” (s96). Vidare menar Säljö att ”Luckan eller mellanrummet mellan tecknet och det betecknade måste slutas av en tänkande varelse med vissa kulturella erfarenheter. Personen måste vara del av en tolkningsgemenskap och förtrogen med dess tolkningsprinciper”

Fantasi och kreativitet

Barns sätt att kommunicera i bild kan kopplas till Vygotskijs (1997) beskrivning av fantasi, som är beroende av barns erfarenheter och deras sätt att kreativt sammanfoga dessa. Vygotskij framhåller kreativitet som förmågan att kombinera tidigare erfarenheter utan att för den sakens skull reproducera dem exakt. Den kreativa processen består av att skapa något nytt utifrån tidigare erfarenheter, medan den nya kombinationen beskrivs som fantasi. Vygotskij menar att fantasi alltid bygger på material hämtat ur verkligheten och framhåller att barnets fantasi därmed är att anse som begränsad i relation till den vuxnes. Barns möjlighet att tillägna sig erfarenheter är således en viktig grund för deras möjligheter till skapande verksamhet. Vygotskij framhåller känslans betydelse för fantasin och kreativiteten. Han menar att ”Det betyder att varje fantasiskapelse återverkar på våra känslor, och om skapelsen ifråga inte själv skulle stämma med verkligheten, så är ändå den känsla som den framkallar en verklig, reellt upplevd känsla som omfattar en människa” (ibid, s 24).

Begreppet ”lånad erfarenhet” (s21) lyfts fram som erfarenhet och kunskap av något vi själva inte upplevt, såsom öken eller den franska revolutionen. Att förmågan till fantasi och kreativitet är beroende av den omgivande kontexten och människor däri.

Disassociation handlar om att urskilja specifika drag ur en helhet. I vårt sinne delas våra erfarenheter upp i små beståndsdelar, där några stannar kvar i vårt medvetande och andra delar glöms bort. Association handlar om att förena disassocierade delar i nya kombinationer, för att

därigenom skapa en ny sammansatt helhet som gestaltas som så kallad kristalliserad fantasi (som till exempel kan vara ett alster, en uppfinning eller en berättelse).

Ritande som uttryckssätt hos barn

Vygotskij (1995) lyfter fram ritande som barns främsta skapande uttryckssätt i tidig ålder, och framhåller att barn generellt tenderar att rita ur minnet, snarare än att observera sin omvärld i den bildskapande processen. Detta får till innebörd att barnet beskrivs rita de aspekter som är mest väsentliga för att illustrera ett fenomen eller föremål. Barns ritande beskrivs således som en grafisk berättelse, det vill säga en uppräkningslista av de mest signifikanta delarna av det som illustreras (en människa kan exempelvis illustreras av delar som armar, ben och huvud, m.m. och avbildas inte exakt). Vygotskijs betoning är att barns bristande förmåga att uttrycka sig med hjälp av bild eller skrift gör att deras alster kan framstå som torftigt i relation till det som barnet föreställt sig eller avsett att illustrera.

Mediering och medierande redskap

Inom ett sociokulturellt perspektiv framhålls språket som ett så kallat *medierande redskap*. I relation till exempelvis gester anses språket ge mer utvecklade möjligheter till kommunikation och samspel med andra, och språkets *medierande funktion* framhålls därför som central för lärande. Gester framhålls dock som del av människors kommunikativa medierande redskap, framförallt i samspel med verbal språklig kommunikation.

Alla samtal är uttryck för mediering, och människor är på sätt och vis ständigt medierande resurser för varandra i interaktion. En menande blick, ett frågande tonläge eller en beskrivning av en händelse, medierar världen för samtalspartnern på ett specifikt sätt och gör lärande möjligt. (Säljö, 2005, s 37)

Säljö (2005) framhåller att människors kunskap är så starkt knuten till de redskap de har tillgång till, att dessa blir svåra att skilja från varandra. Vad vi lär betraktas således vara avhängigt hur vi ”använder medierande redskap för specifika syften” (ibid, s 66). Språket betraktas som ett kollektivt, interaktivt och samtidigt individuellt, sociokulturellt redskap som fungerar som en länk mellan den omgivande kulturen, interaktionen med andra och varje individs eget tänkande. Språket anses mediera andras uppfattning om omvärlden och möjliggör för människor att samspela i olika sammanhang. (Säljö 2010)

Säljö (2010) lyfter fram språkets tre funktioner som; dess utpekande, dess semiotiska och dess retoriska funktion.

- *Den utpekande funktionen* innebär att vi med hjälp av språkliga utsagor (och utan att fysiskt peka ut) kan hänvisa till, kommunicera och urskilja föremål eller företeelser i vår omvärld i såväl nutid som dåtid och framtid.

- *Den semiotiska funktionen* innebär att språket, ur ett sociokulturellt perspektiv, inte enbart anses användas med den formella, lexikala definitionen av ord och begrepp. Istället framhålls språket som subjektivt och kreativt sammansatt av varje individ, då den formella betydelsen av en utsaga anses samspela med och bilda ett individuellt uttryck.
- *Språkets retoriska funktion* handlar om förhållandet mellan språk och kommunikation, där språket knyter an till det språkliga systemet, och kommunikation snarast handlar om att utföra handlingar med språkliga medel. Språkets retoriska funktion innefattar därmed också innebörden att språkliga utsagor får olika betydelser beroende på i vilket sammanhang de uttalas. (Säljö lyfter som exempel fram att utsagan *Colaflaskan är tom* dels kan innebära ett formellt konstaterande av att flaskan inte innehåller någon cola, medan samma utsaga en varm sommardag kan ge uttryck för besvikelse över att drycken är slut, eller verka lugnande på en vuxen som då ett barn leker med flaskan oroar sig för spill tills någon konstaterar att flaskan är tom). ”För att förstå språkets retoriska potential i mänskliga verksamheter måste vi studera vad människor gör med språket i olika sociala praktiker; hur vi ger och tar mening när vi försöker åstadkomma något” (s 89).

Artefakter

Artefakter är de redskap som människor kan använda som stöd för sitt tänkande eller i kommunikation med omvärlden. Skillnaden mellan att enbart använda sig av redan färdiga artefakter och att faktiskt ha förmågan att utveckla dem av sådant som finns tillgängligt i en kontext, framhålls i relation till lärande och utveckling som tecken på människans överlägsenhet i relation till övriga arter på jorden. Inom det sociokulturella perspektivet anses artefakter allmänt som bärare av kunskap om olika typer av mänskliga behov som utvecklats under lång tid, och bär således spår av människors insikter, erfarenheter och värderingar. Artefakter kan beskrivas som kommunikativa redskap som förmedlar (eller innehåller) kunskap. Dessa redskap kan vara antingen fysiska (såsom verktyg eller hjälpmedel) eller intellektuella (såsom berättande). Säljö (2005) framhåller dock att de fysiska och intellektuella redskapen förutsätter varandra och tillsammans utgör kulturella redskap inom ramen för ett givet sammanhang. (Säljö 2005; Säljö 2010)

Miniräknaren eller almanackan framhålls som exempel på artefakter som är vanligt förekommande i vårt samhälle idag. Säljö (2010) belyser i relation till dessa att tänkande inte anses finnas i artefakten, men heller inte enbart i användarens huvud. Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas tänkande istället ske i samspelet dem emellan. Genom användandet av artefakter, såsom almanackan eller miniräknaren, kan människor lösa problem och bemästra sociala praktiker på ett sätt som annars inte vore möjligt. Att ta bort en artefakt och förvänta sig att en människa ska kunna åstadkomma samma sak utan den blir således omöjligt, då människor lär sig att använda artefakter på ett sätt som, enligt Säljö (ibid), gör dem smarta just i den kontext de befinner sig.

Appropriering

I ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär *appropriering* att man som individ, beroende på erfarenhet, tillägnar sig olika delar av de kunskaper och färdigheter som utvecklats i samhället. Miljön och det omgivande sammanhanget kan dock inte helt anses avgöra människors utveckling och lärande, då detta är individuellt och beroende också av tidigare erfarenheter och kunskaper. Begreppet *appropriering* kan likställas med lärande, med innebörden att tidigare kunskap förändras av nya erfarenheter som del av människors meningsskapande. (Kultti, 2012)

Appropriering beskrivs även som människors förmåga att behärska medierande redskap inom ramen för olika typer av sociokulturella sammanhang, och innefattar en människosyn som innebär att människor inte enbart är bärare av kunskaper utan ständigt i process att *appropriera* nya former av medierande redskap *med stöd av* sina tidigare kunskaper. *Appropriering* kan knytas till det, som inom det sociokulturella perspektivet, beskrivs som den närmaste utvecklingszonen, som handlar om den lärprocess som sker med utgångspunkt i vad en individ har förmågan att behärska ensam i relation till med stöd av en mer erfaren kamrat.Handledning skapar möjlighet att behärska något, och individen *approprierar* kunskapen och gör den till sin egen för att därefter själv kunna stötta andra i sitt lärande. (Säljö, 2010)

[...]man måste se lärande som en fråga hur människor bekantar sig med och *approprierar* kulturella redskap i sociala praktiker. Om man godtar detta perspektiv blir konsekvensen att hur och vad vi lär är beroende av vilka artefakter som används i det samhälle vi lever i. (Säljö, 2005, s73)

Imitation betraktas som ett sätt för barnet att praktisera något utan att helt behärska detta på egen hand, och framhålls som en betydelsefull del av *approprieringsprocessen* som knyter an till hur lärande anses ske i den närmaste utvecklingszonen. (Kultti, 2012)

Metod

Syftet med denna studie handlar om vad och hur barn i förskolan berättar samt hur de kommunicerar och samspelar med varandra i egeninitierande gemensamma bildskapande situationer. I detta avsnitt redovisas de metodologiska och etiska överväganden som ligger till grund för studiens genomförande. Vald ansats och metod belyses och diskuteras mot bakgrund av tidigare forskning. Avsnittet avslutas med en metoddiskussion utifrån aspekter av validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Kvalitativ ansats

Allmänt anses den kvalitativa ansatsen utgå från ”studiesubjektens perspektiv” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s 17) i motsats till den kvantitativa som snarast beskrivs utgå från forskarens egen idé. Alvesson och Sköldberg menar att kvalitativ forskning kan beskrivas handla om studier av fenomen i sin naturliga kontext, med fokus på diskurser och social interaktion, vilket knyter an till föreliggande studie som fokuserar på barns egeninitierade bildskapande, berättande, samspel och kommunikation i förskolans verksamhet.

Mot bakgrund av samhällsvetenskapernas ständiga föränderlighet belyser Alvesson & Sköldberg den kvalitativa ansatsens betydelse inom just samhällsvetenskaplig forskning, där utbildningsvetenskap utgör en del. Eftersom förutsättningarna för forskning inom exempelvis utbildningsområdet genomgår relativt snabba förändringar kan generella (kvantitativa) forskningsresultat anses ha begränsad relevans i ett längre perspektiv. De kvalitativa resultaten beskrivs däremot kunna användas vidare som grund för en utvecklad förståelse av ett fenomen, samt bidra till ytterligare forskning inom samma fält. (Alvesson & Sköldberg, 2008) Enligt Säljö tar sociokulturell forskning sin utgångspunkt i frågor kring vad som framgår av människors agerande, snarare än vad människor tänker om olika fenomen (Säljö, 2010). Liberg (2006) specificerar detta vidare genom exempel på typiska frågeställningar som kan relateras till den sociokulturella forskningsansatsen, såsom; ”sociokulturella sammanhang som vi individer bidrar till att skapa och hur vi gör för att skapa dem. Hur ser sammanhangen ut, vilka villkor råder, hur deltar man i de här sammanhangen och vad bidrar man med?” (s21).

Mot bakgrund av detta utgår föreliggande studie från en kvalitativ ansats, då denna möjliggör en djupgående analys av, och reflektion kring studiens empiriska data. Med anledning av den valda ansatsen är antalet undersökta situationer också begränsat till total fem stycken.

Videobservation som metod

I sin avhandling diskuterar Klerfelt (2007) videoobservation som undersökningsmetod. Hon framhåller att: ”Videoregistrerade material återspeglar vardagliga verksamheter så nära som möjligt och medger möjligheter att om och om igen spela upp och tolka, alternativt omtolka, förlopp.” (s 67) Klerfelt problematiserar också videoobservation som metod och menar att:

En allvarlig begränsning vid användning av videokamera kan, enligt mina erfarenheter, vara deltagarnas ovilja att befinna sig i kamerans fokus. Denna ovilja kan förändra interaktionen på ett avgörande sätt, och ge en inspelning som istället för att visa ett vardagligt återkommande interaktionsmönster, visar ett avvikande händelseförlopp. (s 67)

Bjørndal (2005) diskuterar också problematiken kring hur, och på vilket sätt observation med hjälp av videokamera kan påverka situationens förlopp. I sammanhanget belyses vikten av medvetenhet om att videokamerans placering kan påverka deltagare i en filmad situation; en handkamera beskrivs exempelvis som mindre iögonfallande än en kamera på stativ. Likaså lyfts betydelsen av att deltagare är engagerade i en aktivitet, då engagemang tenderar att förflytta fokus från videoinspelningen. Bjørndal framhåller dock att videokamerans eventuella påverkan på situationer generellt brukar minska om deltagarna är vana vid videoobservationer, samt allteftersom de slappnar av och vänjer sig vid kameran.

Bjørndal diskuterar videoobservation som metod och lyfter fram att videoinspelat material endast bör betraktas som en representation snarare än kopia av verkligheten, avhängig det urval (situation, kamerans placering, fokus, tidsintervall etc.) undersökaren gjort. Sammantaget beskriver Bjørndal videoobservation som en metod som ”konserverar observationer” (s72), genom att ge undersökaren möjlighet att, som Klerfelt beskriver, återvända till observationsmaterialet på ett sätt som inte är möjligt vid exempelvis observation med löpande protokoll. Bjørndal framhåller också att ”Med ljud- och videoinspelningar kan man inte minst registrera det komplexa samspelet mellan verbal och icke-verbal kommunikation” (s72). Dock belyses också praktiska problem kopplade till videoinspelningar, såsom störande bakgrundsljud och svårighet att urskilja utsagor i situationer där flera talar samtidigt.

I relation till föreliggande studie har videoobservation bedömts som lämplig metod, med utgångspunkt i syftet att studera just såväl kommunikation som samspel och den bildskapande processen. Videoinspelning ger dessutom tillgång till det empiriska materialet under en längre tid, vilket skapar möjlighet till analys utifrån respektive aspekt av studiens specifika frågeställningar och övergripande syfte. Mot bakgrund av detta, och då barn i förskolan kan tänkas förflytta sig och byta plats, har en handkamera bedömts vara den mest ändamålsenliga utrustningen, trots dess begränsningar av att eventuellt påverka eller störa händelseförloppet. Hänsyn har istället tagits till detta genom att, inför undersökningen, låta deltagande barn bekanta sig med kameran, samt genom att inte specifikt informera deltagande barn om studiens fokus på bildskapande aktiviteter.

Urval

Genom kontakt med bekanta förskollärarkollegor i olika områden tillfrågades tre förskolor att delta i studien, varav en förskola anmälde sitt intresse. En del av det empiriska materialet (3 av 5 situationer) är inhämtat från denna förskola, på en avdelning med barn i åldrarna 4-6 år, belägen i

de centrala delarna av staden. En del av undersökningen (2 av 5 situationer) förlades till den förskoleavdelning med barn i åldrarna 4-6 år där jag själv arbetade, belägen i utkanten av staden.

Genomförande

Etik

Vetenskapsrådet sammanställning av forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (2002) syftar till etisk vägledning vid forskningsprojekt, och har varit vägledande för denna studies uppläggning. Nedan redovisas de fyra principerna, samt hur de knyter an till föreliggande studie;

1. **Informationskravet** berör forskarens ansvar att informera deltagare om studiens uppläggning och syfte, samt villkor för deltagande.

I denna studie har särskild hänsyn till denna princip tagits, då samtliga deltagare skriftligen (vårdnadshavare) respektive muntligen (barn) informerats enligt kravet för detta. Deltagande barn har dock medvetet inte informerats om studiens fokus på just bildskapande, då sådan information bedömts kunna påverka innehållet i det empiriska materialet. Vetenskapsrådet framhåller dock att ”I vissa fall där förhandsinformationen skulle äventyra undersökningens syfte (t.ex. vid deltagande observation eller vid vissa psykologiska experiment) kan dock alternativ till individuell förhandsinformation övervägas” (s 7). I detta sammanhang har individuell förhandsinformation bestått av att ett allmänt fokus på *lek* beskrivits för deltagande barn.

2. **Samtyckeskravet** handlar om att deltagare i en studie skall tillfrågas och lämna sitt samtycke för deltagande. För studier med deltagare under 15 år skall samtycke inhämtas även från vårdnadshavare. Samtyckeskravet berör också deltagares rätt att själva avbryta sin medverkan i en undersökning utan påtryckning eller påverkan.

Samtliga vårdnadshavare i berörda verksamheter tillfrågades, enligt samtyckeskravet, skriftligen om samtycke för sitt barns deltagande i studien. Vid undersökningstillfället tillfrågades också närvarande barn om samtycke att delta. Särskild hänsyn har tagits till att uppmärksamma barn som genom gester, kroppsspråk eller på annat sätt eventuellt kunnat visa att de inte velat delta vid videoobservation. Dock har sådana observationer inte gjorts.

3. **Konfidentialitetskravet** berör publicering av personuppgifter eller andra uppgifter som bidrar till att deltagare kan identifieras. ”Åtgärder måste vidtas för att försvåra för utomstående att identifiera enskilda individer eller grupper av individer” (s 12-13).

Vid beskrivning av studiens genomförande har särskild hänsyn tagits till konfidentialitetskravet genom icke-detaljerade beskrivningar av undersökta verksamheter. Då en av verksamheterna är

min arbetsplats har särskild hänsyn till kravet tagits genom att undersökningarna förlagts till en period av två läsår och barnens identitet inte avslöjas. Alla namn är fingerade.

4. **Nyttjandekravet** som stipulerar att uppgifter som insamlats i en undersökning endast får användas för angivna forskningsändamål.

Videofilmade och observerade situationer diskuteras enbart i sammanhang av denna studie.

Tillvägagångssätt

Inför besöken

En särskild medgivandeblankett för barns deltagande i studiens videoobservation sändes ut till samtliga föräldrar till barn i berörda verksamheter, Förskola A och Förskola B, tillsammans med information om studiens övergripande syfte. Samtliga föräldrar i deltagande förskolor lämnade medgivande för sitt barns deltagande. Inga observerade situationer behövde därför väljas bort av den anledningen.

Dagen innan det planerade besöket hos Förskola A, informerade pedagogerna barngruppen om mitt besök. Syftet beskrevs, enligt överenskommelse, vara att filma *vad barn leker* på deras förskola. Barnen informerades, som tidigare nämnts, inte om studiens fokus på bildskapande situationer, då sådan information bedömts kunna bidra till att skapa ett ovanligt stort intresse för bildskapande aktiviteter. Då ett av studiens fokus handlar om att undersöka just barns egeninitierade bildskapande aktiviteter kunde sådan information tros påverka utfallet.

Dagen innan videoobservationstillfällena i Förskola B informerades samtliga barn i gruppen om att jag nästföljande dag skulle besöka förskolan för att filma *vad barn leker* på förskolan. Jag visade upp den kamera jag valt att använda och informerade barnen om att jag inte skulle vara i tjänst då jag använde kameran. Barnen uppmuntrades att ställa frågor kring videofilmandet, då jag beskrivit att jag inte skulle kunna samtala med dem som vanligt under filmandets gång. Barnen tillfrågades om sitt deltagande i studien, och samtliga gav sitt medgivande.

Under besöken

På undersökningdagen anlände jag till Förskola A efter att barnen ätit frukost och jag stannade under förmiddagens fria lekpass, fram till just innan lunch (kl 8:00 - 11:30). Jag började mitt besök med att bekanta mig med personalen, barngruppen och avdelningens lokalteter. Under samlingen deltog jag för att presentera mig, och jag bad samtliga barn om medgivande att filma deras lek i förskolan. Jag visade även upp den kamera jag skulle använda för att filma för att barnen skulle få en möjlighet att bekanta sig med den. I samlingen uppmuntrades barnen av sina pedagoger att ställa frågor till mig då jag berättat att jag inte kunde prata med dem samtidigt som jag filmade. Undersökningen påbörjades därefter med att jag tog med min kamera och gick runt och tittade på de olika lektrum och lekhörnor som fanns på avdelningen, för att när de flesta barn

kommit tillräta i val av lek, rikta fokus mot det så kallade *målarrummet* där jag sedan stannade kvar resterande del av min tid på förskolan.

Vid datainsamlingsstillfällena i Förskola B förlades videoobservationerna till två dagar i följd då jag var tjänstledig från mitt arbete som förskollärare. Vid det första tillfället anlände jag till förskolan efter frukost och stannade under förmiddagens fria lekpass fram till och med lunch (kl 8:30 - 11:30). Nästföljande dag anlände jag till förskolan efter frukost och stannade något kortare tid (kl 8:30 - 11). Videoobservationerna inleddes under båda dagarna med en allmän observation av leken på förskolan, för att uteslutande riktas mot aktiviteterna vid det så kallade ritbordet så snart alla barn kommit tillräta i val av lek.

Vid videoinspelningen i de båda verksamheterna användes handkamera och skiftande positioner. Samtliga filmade situationer har dock inletts med att kameran riktats mot den helbild av situationen som framträtt, för att efterhand riktas mot det som bedömts som särskilt betydelsefullt eller intressant i relation till studiens syfte och frågeställningar; det vill säga barnens berättande, kommunikation, samspel, och bildskapande.

Observationsurval

Då studiens syfte och frågeställningar berör barns berättande, kommunikation och samspel i egeninitierande bildskapande aktiviteter videofilmades endast de situationer som uppfyllde följande kriterier;

- Bildskapande aktivitet som initierats av barnen själva
- Bildskapande aktivitet där fler än ett barn deltar

Situationer som observerades utan att uppfylla ovanstående kriterier videofilmades alltså inte, och ingår därmed inte i det empiriska materialet.

Bearbetning av empirisk data

Sammantaget observerades de båda förskoleverksamheterna under ca 9 timmar fördelade på 3,5 timmar i Förskola A, och 5,5 timma i Förskola B. Av dessa ca 9 timmar videofilmades totalt 1 timma och 29 minuter, fördelat på 57 minuter i Förskola A och 32 minuter i förskola B.

Transkription

Bjørndal (2005) lyfter fram betydelsen av transkription i relation till videoobservation eftersom detta förfarande möjliggör att ”aspekter av kommunikationen kan framträda på ett tydligare sätt” (s 86). Undersökaren beskrivs dessutom få möjligheten att studera inspelad kommunikation på ett mer genomgående sätt, än vid enbart repeterad lyssning. Mönster och sammanhang i kommunikation bedöms också bli mer lättillgängliga i en analysprocess. (Bjørndal) I föreliggande studie har all videoinspelad verbal kommunikation (dialog, monolog, berättande), inklusive pauser, överlappningar och otydliga utsagor, transkriberats. Detta då verbal kommunikation

knyter an till studiens fokus på barns kommunikation och berättande kring bildskapande i förskolan.

Löpande observationsprotokoll

Med hjälp av löpande protokoll dokumenterades barns samspel i samtliga videofilmade situationer, mot bakgrund av den del av studiens syfte och frågor som berör barns samspel och kommunikation.

Bjørndal (2005) beskriver att vid observationer av första ordningen är observationen den primära uppgiften (att jämföras med observationer av andra ordningen som innebär kontinuerlig observation av den verksamhet där man själv är delaktig, där observationen blir sekundär eller komplementär), och ett bestämt och riktat fokus mot en särskild aspekt förordas. Vid observation av det videoinspelade materialet i denna studie dokumenterades enbart aspekter av samspel och icke-verbal kommunikation med utgångspunkt i frågan *Vad händer?* Det löpande protokoll som förts ligger mycket nära transkriptionsförfarandet, men utelämnar vissa detaljer till förmån för en övergripande helhetsbild. Det observerade underlaget analyseras i relation till transkriberat material.

Dataanalys

Vikten av ett systematiskt tillvägagångssätt vid analys och bearbetning av empiriskt material lyfts fram av Alvesson & Sköldberg (2008) som en av fyra centrala element i kvalitativ forskning. I sammanhanget belyses begreppet 'reflekterande forskning' som *tolkning av tolkning*, med betydelsen att;

Empirisk forskning präglad av reflektion utgår från en skepsis mot vad som vid en ytlig anblick framstår som oproblematiska avspeglingar av hur verkligheten fungerar, samtidigt som man vidmakthåller tron på att studiet av lämpliga (genomtänkta) utsnitt av denna verklighet kan ge viktigt underlag till en kunskapsbildning som öppnar snarare än sluter, som ger möjligheter till förståelse snarare än fastställer "sanningar". (s 20)

Enligt Alvesson & Sköldberg (2008) är alla referenser till det empiriska underlaget är att betrakta som tolkningsresultat avhängiga en (medveten) genomgång av relevant tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter. Kvalitet i reflekterande forskning erhålls genom "systematisk reflektion på flera nivåer" (ibid, s 20).

I denna studie analyseras all empirisk data ur ett sociokulturellt perspektiv och med utgångspunkt i forskningsfrågorna; Hur kommunicerar och samspelar barn vid gemensamt bildskapande i förskolan? Vad pratar barnen om då de skapar bilder tillsammans, och vilka bilder skapar de?

Metoddiskussion

Nedan diskuteras studiens metodologiska överväganden i relation till aspekter av validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Reliabilitet

Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet, det vill säga dess ”noggrannhet vid mätning” (s 69, Johansson & Svedner, 2001). Med utgångspunkt i en kvalitativ ansats har undersökningen genomförts i två skilda förskoleverksamheter; en för undersökaren känd och en tidigare okänd. Tillvägagångssättet har dock varit snarlikt, även om förskolebarnen i den ena verksamheten väl känner mig som undersökare sedan tidigare. Då undersökningen genomförts på tjänstledig tid (det vill säga då jag som undersökare inte varit i tjänst som förskollärare) kan undersökningens två delar anses jämförbara, med både likheter och olikheter i olika videofilmade sekvenser som inte kunnat kopplas till respektive undersökt förskola. Johansson (i Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson, 2009)) framhåller det som en omöjlighet att vid observationsförfaranden vara som *flugan på väggen*. Kopplat till reliabiliteten vid en videoundersökning går det därför inte att utesluta att min närvaro som undersökare påverkat barnens aktiviteter, även om särskilda hänsyn tagits till att minska de eventuella effekterna av detta. Sammantaget bedöms studiens reliabilitet som god.

Validitet

Validitet handlar enligt Johansson & Svedner (ibid) om huruvida resultaten kan anses ge ”en sann bild av det som undersökts” (s 72). Observationsförfarandet fungerade ändamålsenligt då filmade sekvenser av barns bildskapande aktiviteter kunde ligga till grund för såväl dataanalys som diskussion och analys i relation till tidigare forskning med utgångspunkt i syfte och forskningsfrågor. Genom videoobservation som datainsamlingsmetod fick jag som undersökare tillgång till ett för studien lämpligt datamaterial. Med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor kunde materialet därefter analyseras, som ett led i att besvara de specifika forskningsfrågorna om hur och vad barn ritar och berättar vid bildskapande aktiviteter i förskolan samt hur de kommunicerar och samspelar med varandra. Då särskilda hänsyn tagits för att bidra till studiens validitet (såsom generell information till deltagande barn om studiens fokus, presentation av undersökningsmetod för deltagande barn och ett riktat fokus mot egeninitierade situationer) bedöms denna som god.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handlar om vilka slutsatser som kan dras utifrån studien, exempelvis om de kan anses gälla för mer än de studerade sammanhangen (Johansson & Svedner, ibid). Johansson & Svedner menar att generaliserbarheten kan kopplas till urval på så vis att generaliseringar baserade på undersökningar av mer eller mindre kända verksamheter kan anses påverka möjligheten till generella slutsatser. Alvesson & Sköldberg framhåller betydelsen av enkla generaliseringar inom kvalitativ forskning, trots att dessa generellt anses härröra till en kvantitativ ansats.

Föreliggande undersökning fokuserar på aspekter av en i förskolan vanligt förekommande aktivitet och belyser vad som sker då barn berättar och skapar bilder i kommunikation och samspel med varandra. Studien har sin grund i en kvalitativ ansats där datamaterialet består av ett fåtal filmade bildskapande sekvenser, med (relativt få) barn i två skilda förskoleverksamheter. På grund av studiens uppläggning är det således inte möjligt att dra generella slutsatser utifrån de empiriska resultaten, som främst kan anses gälla för deltagande barn i de undersökta förskolorna. Dock kan studiens resultat bedömas ge vissa implikationer kring de pedagogiska utvecklingsmöjligheter som finns inom bildskapande aktiviteter i förskolans verksamhet inom barns tidiga lärande av språk och kommunikation. Resultatet av studien kan också anses betydelsefullt i relation till det förskolepedagogiska verksamhetsfältet då barns möjlighet till lärande i enlighet med läroplanens intentioner inom målområdet språk och kommunikation belyses, och då detta kan kopplas till förskolans krav på ett systematiskt kvalitetsarbete.

Resultat

I detta avsnitt redovisas resultatet av den empiriska undersökningen med utgångspunkt i forskningsfrågornas fokus på bildskapande, samspel och kommunikation. Resultatet sammanfattas och analyseras därefter som helhet mot bakgrund av studiens teoretiska ansats för att söka svar på studiens frågeställningar om hur barn kommunicerar och samspelar samt vilka bilder de skapar vid gemensamt bildskapande i förskolan.

Situationerna benämns utifrån respektive innehållsligt tema (Kalas, Vattenfärg, Brevskrivande Superhjältar, Hemma hos oss) där situation 1-3 är hämtad från förskola A och situation 4 och 5 är hämtad från Förskola B. Varje situation redovisas separat med hjälp av sådana utdrag ur det transkriberade materialet som bedömts som signifikanta för denna situation.

Transkriberad verbal kommunikation förtydligas inom hakparantes, i de fall där det bedömts som relevant, av beskrivningar av icke-verbal kommunikationen. Avsnittet avslutas med en sammanfattande analys av studiens resultat,

Situation 1: Kalas

Ellen och Leia, 5 år, har kommit till förskolans ritbord tillsammans. På bordet finns papper i olika storlek och färg, färgpennor, fiberpennor, kriter, tejp, saxar, stansar och stämplor. De båda flickorna sätter sig på varsin sida av bordet och påbörjar sina respektive alster. De använder sig båda av allt material som finns tillgängligt, och skapar sina bilder genom att rita, klippa, färglägga, tejpa, stämpla och stansa ut former. Under tiden som de skapar sina egna alster sker ingen verbal kommunikation i relation till bildskapandet, men de ber varandra till exempel att skicka material. Då flickorna ägnat sig åt sina egna alster en stund inleds det gemensamma bildskapandet genom att Ellen föreslår att de skall samordna sina alster genom att leka att de gör inbjudningskort.

Bildskapande, samspel och kommunikation

Bildskapandet utgår från individuella alster som samordnas och utvecklas genom ett gemensamt kalastema. Inledningsvis framstår flickornas individuella alster som pyssel, men då Ellen föreslår att de individuella alstren skall föreställa inbjudningskort fastställs en gemensam ram för bildernas kommunikativa funktion.

Ellen: Ska vi leka att vi gjorde inbjudningskort? Vi leker det?

De bilder som skapats individuellt får en kommunikativ funktion först då de samordnas i det gemensamma kalastemat, och innehåller såväl bilder som lekskrift som knyter an till temats innehåll. Symboler som används för att kommunicera kalastemat är exempelvis ballonger, stjärnor och fjärilar och ljusa färger som gult, rosa, grönt, lila och blått.

I situationen drivs den bildskapande situationen framåt i relation till de alster som flickorna skapat på egen hand, och som utvecklas gemensamt. De berättar för varandra vad deras alster föreställer och skapar ett sammanhang kring dessa i relation till lekens bestämda innehåll;

Leia (L): [Håller upp ett papper] Och så gör jag den här sen, och så ger jag den i present.

Ellen (E): Men den ska jag använda till inbjudningskortet.

L: Nej. Här har du som du kan göra en present till mig. [Ger ett annat papper till Ellen]

E: Men kompis..! Jag ska faktiskt göra ett brev och lägga din present i.

Flickornas berättande knyter tydligt an till kalastemat, då de använder ord som till exempel inbjudningskort, present och ballong, och berättar för varandra om sina inbjudningskort och deras innebörd, samt sådant som att vara bjuden på kalas och presentönskingar.

Ellen och Leias samspel inleds då de gemensamt kommer till ritbordet med intentionen att rita tillsammans. Deras kommunikation och samspel kring bildskapandet initieras dock först när Ellen föreslår att de skall samordna sina alster. I det videofilmade materialet framgår att flickorna i situationen, såväl verbalt (genom ord och tonfall) som icke-verbalt (genom blickar, gester och genom att bekräfta eller ignorera varandras förslag eller kommentarer) förhandlar om innehållet i det gemensamma bildskapandet. I nedanstående utdrag har Ellen just berättat att hon gör en present till Leia.

L: [Stämplar på ett kort] Du får inte titta på mig nu, och jag tänker inte titta på dig.

E: [Tittar inte] Jag är färdig. ... Det här är ett pennfodral bara.

L: [Tittar bort och säger tyst] Neej... Inte till mig. Som du skulle ha själv. [Byter snabbt samtalsämne] Kan jag få den sen? [om en penna] Fast den här var bådas penna. [om en annan penna]

E: [Tar ingen notis om Leias kommentar om att inte vilja ha presenten] Jag ska faktiskt göra ett brev och lägga din present i. Får jag tejpem?

L: Ja, när jag är klar.

E: Du är klar.

L: Jag är klar jättesnart.

Det framgår att Ellen och Leia förhandlar om riktningen för det gemensamma bildskapandet. Genom att ignorera Leias kommentar om att inte vilja ha presenten blir det Ellen som styr det fortsatta händelseförloppet, vilket tycks godtas av Leia som inte driver förhandlandet vidare.

Situation 2: Vattenfärg

Petra, 4 år, står vid förskolans staffli och målar en röd figur med vattenfärg. Efter en stund kommer Karin, 4 år, och sätter upp ett papper bredvid för att också måla med vattenfärger. Karin tittar på Petras målning och börjar även hon att måla en röd figur, lik den som Petra just håller på

med. Då de båda börjar bli färdiga med sina alster kommer Alma, 4 år, och sätter upp ett papper bredvid Petras och Karins, och de tre flickorna inleder då ett gemensamt bildskapande som sker individuellt men i samspel med varandra.

Bildskapande, samspel och kommunikation

I denna situation sker bildskapandet individuellt då flickorna målar på varsitt papper. Den estetiska formen framstår som en aspekt av bildskapandet, även om processen (exempelvis att samtala, välja färg och penslar) framstår som än mer central. Det förefaller som om flickorna stöttas och inspireras av samspelet med varandra, och att de förhandlar om en gemensam riktning och form för situationen, vilket blir tydligt exempelvis i nedanstående sekvens där Alma målar slarvigt och Karin kan beskrivas tillrättavisa;

Alma: [skrattar och målar slarvigt med gråblå färg på sitt papper. Petra och Karin upphör att måla på sina respektive alster och tittar på Alma] Måla vatten, måla vatten, geggamoja!

Karin: Nej, så målar man inte. Man målar lugnt och stilla.

Situationen kännetecknas den verbala kommunikationen av att flickorna berättar för varandra om vad och hur de målar;

A): Nu ska jag ta mer orange.

K: [målar blå vågor högst upp på sitt papper och frågar Alma:] Ser det här ut som moln? Ser det här ut som moln?

A: [Tittar på Karins målning] Jaa.

K: För moln är ju blåa. Det vet jag. Eller!? Moln är vita. Himlen är blå.

De ord som används knyter direkt an till bildskapandet och handlar om olika färger, penslar, motiv och tekniker.

Flickornas samspel och kommunikation inleds när Alma kommer till staffliet för att måla. De utgår från ett individuellt bildskapande men samspejar med varandra genom att berätta om sina bilder, och försöker hjälpa varandra, exempelvis vad gäller målarteknik, färger och penslar.

K: ...och nu målar jag med den här gräsgröna färgen.

A: [tittar på Karin och säger:] Vill du ta den här coola gräsfärgen?

K: [Karin tittar på sitt papper och svarar inte på frågan] Ser du vad fint, va? Som jag gör.

A: Eller så kan du ta med den här färgen. Den in är jättecool.. ... Vill du ta den här färgen? Den är jättecoolig. Jag har blandat några nya färger. (Karin svarar inte utan går iväg och hämtar en pensel utan att titta på Alma)

I samspelet mellan de tre flickorna blir det tydligt att det sker förhandlingar om det gemensamma i den bildskapande situationen genom såväl verbal och icke-verbal kommunikation.

Situation 3: Brevskrivande



Tre flickor, Rosa, Bella och Greta 5 år, sitter vid förskolans ritbord och ägnar sig åt olika typer av individuellt bildskapande aktiviteter, såsom att rita, ritskriva, stämpla och färglägga. Då de alla tycks koncentrerade på sina respektive alster sker först ingen varaktig verbal kommunikation emellan dem. Då Bella plötsligt säger sig vara färdig med ett brev inleds dock, på hennes initiativ, en gemensamt bildskapande process;

Bella: Ska vi leka att jag var någon annan och att ni lurade mig? *Nej, sådär får man inte göra!*

Greta: Nej, vi busade. Rosa var min kompis så vi hade en vägg här.

B; Men ska vi vara några barn som bodde själva och som gick på skolan?

G; Ja det kan vi va. Men vi två hade sov morgon lite idag för vi skulle skicka brev till varandra.

Flickorna övergår därefter till att fortsätta skapa sina egna alster i samspel med varandra.

Bildskapande, samspel och kommunikation

I denna situation sker barnens bildskapande individuellt, men i samspel med varandras alster. Rosa ägnar sig åt att färglägga pennfodral som hon skapat, Bella använder stämplor för att göra tackkort och Greta ritlar och lekskriver. Det är tydligt att flickorna inspireras av varandra, då de till exempel ber om att få låna varandras pennor och stämplor. Då alla flickor benämner såväl sina egna som varandras alster som fina, kan den estetiska aspekten beskrivas vara en del av bildskapandet. Detta vid sidan av bildernas kommunikativa funktion, som i sammanhanget framgår genom att samtliga alster inlemmas i en dialog med varandra genom flickornas samspel.

Den verbala kommunikationen i denna situation kännetecknas av att flickorna inom det gemensamma bildskapande använder förställda röster (markeras i utdrag med kursiverad stil), med kommentarer om lekens innehåll med sitt vanliga röstläge:

B; Men ska vi vara några barn som bodde själva och som gick på skolan?

G; Ja det kan vi va'. Men vi två hade sovmorgon lite idag för vi skulle skicka brev till varandra.

B: ...och jag ska skicka tackkort.

Rosa: *Undrar när våran gammelmormor ska komma.*

G: *Mamma, när ska våran gammelmormor komma?*

B: *Jag vet inte, jag ska göra ett tackkort till dom. Och se om dom kommer. Bra väl?*

G: *Ja.*

R: Var är stämplarna?

De ord som används för att föra leken och bildskapandet framåt kan anses knyta an till vardagslivet då sådant som släktingar, skola, brevskrivande och tackkort är centralt. Berättandet blir i denna situation ett sätt för flickorna att integrera sina påbörjade alster med varandras.

De tre flickornas samspel och kommunikation inleds av Bella när en stund av individuellt bildskapande passerat;

B: Det här brevet är klart till båda! [Håller upp ett papper. Rosa och Greta tittar inte upp utan forstätter med sina respektive alster] Ska jag öppna för er? Ska jag göra det? [Ingen svarar eller tittar upp, och Bella börjar själv öppna brevet]

Som framgår i exemplet ovan sker den icke-verbala kommunikationen i relation till flickornas bildskapande främst i form av blickar; genom att inte titta på det som den andre ritat lämnas dennes alster obekräftat. I denna situation kan detta tolkas som ett sätt att förhandla om bildskapandets och lekens riktning; Greta och Rosa förefaller inte bekräfta Bellas förslag om en lek som utgår från att de tar emot ett brev. De fortsätter därför med sina egna alster ytterligare en stund, men börjar därefter ändå att rikta in sig mot just brevskrivande:

R: Och nu ska jag göra brevet.

G: Här får du en penna.

R: Nu ska jag göra brevet. Brevet det ska jag göra.

Flickornas samspel och kommunikation fortsätter därefter till att handla om olika typer av kommunikation genom bilder, symboler och text (lekskrivande) med skolan och hemmet som gemensamt fokus. Övergripande sker alltså en förhandling om hur de tre individuella alstren skall kunna knytas samman till något meningsfullt gemensamt, som sedan sker då Bella kommer med idén om att de tre var barn som bodde själva och gick i skolan.

Situation 4: Superhjältar



På väg till ritbordet, från lekhallen, har två pojkar, Herman 6år och Otto 5 år, bestämt sig för att göra en teckning tillsammans. Väl vid ritbordet tar de därför fram ett A4-papper och fiberpennor för att påbörja sitt gemensamma bildskapande, som tycks vara en del av deras tidigare lek. De pratar med varandra om soldater, vakter och superhjältar som "fightas" medan de påbörjar ritandet.

Bildskapande, samspel och kommunikation

Hermans och Ottos gemensamma bildskapande kan anses ske i samförstånd, på så vis att de båda pojkarna tillsammans ritar över hela pappret, att de har ett liknande bildspråk och att de hela tiden är i verbal dialog med varandra om vad som ritas.

Herman: Då sköt han ett skott... [ritar på pappret ett långt streck från en figur för att illustrera skottet]

Otto: ...och dom jaga varandra. Oaaa! [ritar från en annan figur ett långt streck runt hela pappret som illustrerar jakten]

I pojkarnas bildskapande framstår det som tydligt att det som ritas fyller en konkret funktion i relation till pojkarnas lek och verbala kommunikation.

När pappret börjar bli fullt övergår pojkarna till att rita på sig själva; sina händer och armar, vilket börjar med att Otto säger att "Då ritar jag på dig om du gör så.", varpå Herman med glad röst svarar "Ja rita på mig!".

I Herman och Ottos gemensamma bildskapande drivs leken framåt med hjälp av beskrivningar av egenskaper och händelser kring det som ritas.

O: Då, då kom en lång vakt som kunde flyga som Stålmannen.

H: Då kom en kompis, på långt avstånd, då...

O: Då kom massor med vakter som kunde flyga.

H: Han kunde, han kunde döda alla.

O: Nae, han, min kunde skjuta laser från ögonen ...

Den verbala kommunikationen förstärks med hjälp av onomatopoetiska ord (såsom *svisch*, *pjong* etc.) och andra ljudeffekter (*ptjii*, *oaa*, etc), och kan anses knyta an till en fantasy-genre då specialeffekter såsom skjutande blixtrar, missiler och andra vapen samt särskild flygutrustning etc som kan härledas till en sådan genre är kännetecknande för detaljerna i bildskapandet. Dessutom görs direkta referenser till exempelvis superhjältar generellt och Stålmannen explicit, vilket också bidrar till förståelsen av pojkarnas gemensamma bildskapande som just fantasyinspirerat. De karaktärer som förekommer benämns som vakter, spioner, gubbar och kompisar som hör till två olika lag som kämpar såväl mot varandra, som tillsammans i olika konstellationer mot andra lag. Det är tydligt att det gemensamma bildskapandet drivs framåt av i ett händelseförlopp som förhandlas fram allteftersom alstret växer fram.

Kännetecknande för Herman och Ottos samspel och kommunikation är humor och ömsesidighet i såväl bildskapande som verbal kommunikation. Samspelet kring bildskapandet präglas dock av tydliga verbala och icke-verbala förhandlingar, vilket blir särskilt tydligt då Otto i sin verbala kommunikation med Herman tycks söka bekräftelse, exempelvis i följande situation;

O: Herman, titta här. Tror du att jag ska göra glad eller ledsen mun? [tittar på Herman]

H: [Herman dröjer med svaret, tittar koncentrerat ner i pappret på det han själv ritat och svarar sedan med ett lågmält tonfall] Ledsen.

O: Ja det ska jag. Och låååång ledsen mun, Herman titta, titta! [Otto låter glad på rösten och tittar fortsatt på Herman] Låååång ledsen mun. Herman, Herman, titta, titta. Det är jätteroligt! [Otto låter fortsatt glad på rösten och fortsätter att titta på Herman]

H: [Herman dröjer med sitt svar, tittar kort på Ottos bild och säger lågmält och kort:] Jättebra.

[Herman riktar därefter direkt åter sitt fokus till sin egen bild och försätter sedan glatt:] Kolla.

Otto, vi två har vakter som ska utmana den och den. En vakt är grym.

Som framgår av exemplet sker den icke-verbala kommunikation i relation till det gemensamma bildskapandet, främst i form av blickar; genom att Herman inte tittar på det som Otto ritat bekräftas inte bildskapandet fullt ut. Den icke-verbala kommunikationen mellan Herman och Otto präglas också av humor, där man med skratt visar på det roliga med något man själv, eller den andre, har ritat.

Situation 5: Hemma hos oss



Två flickor, Lina 5 år och Anna 5 år, kommer till förskolans ritbord för att göra vad de kallar en *kompisteckning*. De ber en pedagog om lov för få att använda ett papper i A3-format och tar fram olika typer av pennor; färgpennor, fiberpennor och blyerts. De sätter sig vid bordet och börjar båda att med blyertspenna skissa varsitt hus på varsin sida av det stora pappret. På sina respektive hus skissar de väggar och tak, därefter fönster, dörrar och andra detaljer (såsom tegelpannor i form av vågor på taket och gardiner och personer i fönstren), och påbörjar därefter färgläggande med färg- respektive fiberpennor. Då flickorna skissar sina respektive hus samtalar de inte alls med varandra. Först då de börjar bli klara med sina respektive skisser föreslår Anna; ”Ska vi göra en pool här emellan?” och pekar på området mellan de två husen. ”Mm” svarar Lina, utan att titta upp. De fortsätter skissa i blyerts, på sina egna respektive hus och på omgivningen omkring och emellan dem. Anna föreslår att de skall ha en sol på teckningen, något som Lina bemöter genom att säga ”Ja, men *en* sol har man väl alltid? Två solar”. Lina skissar därefter en sol på Annas sida av teckningen, och gör sedan ytterligare en sol på sin egen sida. ”och en emellan” säger Anna då, och skissar en sol mittemellan de två husen. Lina och Anna återgår till att skissa färdigt sina egna hus, och övergår till att färglägga samt rita detaljer såsom människor, rutschkanor och en solstol.

Bildskapande, samspel och kommunikation

Bildskapandet utgår från de två husen som skissas på respektive sida av pappret. Det är tydligt att den färdiga produkten av det gemensamma bildskapandet kan betraktas som en gestaltning av hela den process som föregått den färdiga bilden. Detta då bilden är såväl detaljrik, som skissartad, och det färdiga alstret svårt att tolka fristående från övriga aspekter (berättande och samspel och kommunikation). I bilden framgår detaljer, såsom tegelpannor på ett av taken,

gardiner i fönster, människofigurer som tittar ut genom fönstren, dörrar, blommor, flickorna, rutschkanor. Flickorna har använt olika typer av pennor; Anna främst fiberpennor, Lina främst färgpennor. Det mesta som färglagts på bilden har utgått från skisser i blyerts.

Lina och Annas verbala kommunikation förstärker diverse aspekter av det bildskapande som sker i deras samspel. Bildskapandet utvecklas i kommunikation genom ord, begrepp och bilder som knyter an till vardagslivet; såsom de båda grannhusen som tjänar som utgångspunkt för de händelser som fortsatt utspelar sig, samt ord som ”rutschelkana”, pool, gräs, lera, sol och hårslingor. Genomgående i flickornas dialog är det tydligt att samtalet och dialogen utgör en central aspekt av det gemensamma bildskapandet, såsom i nedanstående exempel;

L: Och sen kommer du ner i vattnet och tvättar av dig. Och går in till mig.

A: Ja, och du. Det var massa lera på vattnet.

L: Så ligger jag och latar mig här.

Samtidigt som de kommunicerar verbalt ritar de också detaljer och pekar på delar av teckningen.

De två individuella husen som skissas på varsin sida av pappret och kan tolkas som representationer av de båda flickorna. De ansvarar för att rita sitt eget hus, men samspelar och kommunicerar om vad som skall finnas i det omgärdande utrymmet. De tecknar figurer i anknytning till sina hus som också blir till representationer av dem själva, då detta ritande sker då flickorna kommunicerar och samspelar med varandra. Verbal kommunikation sker genom ord, ljud och tonfall medan icke-verbal kommunikation sker genom blickar, gester eller genom att ignorera varandras kommentarer.

L: Rrrrr [L gör brummande ljud samtidigt som hon ritar rutschkanan som går mellan de båda husen] Jag har rutschelkanan på ditt huvud! [skrattar]

A: Nä, men det är ju ditt.

L: Nej. Detta är min. Anna men ... Anna, när du ska åka till mig får du åka i lera [börjar rita det som föreställer lera i rutschkanan].

A: Men jag vill ju åka i vatten! Då får det vara hälften lera och resten vatten.

L: Men, fast jag målar när du ska åka till mig. [L fortsätter rita och tittar ner i pappret]

A: Men jag målar när jag skall åka till dig. [A söker ögonkontakt med L som fortsätter att fokusera på ritandet och tittar ner på teckningen]

Centrala aspekter av gemensamt bildskapande under fri lek i förskolan

I detta avsnitt analyseras det sammantagna resultatet av den empiriska undersökningen mot bakgrund av studiens teoretiska ram. Resultatet presenteras i form av tre centrala aspekter av barns gemensamma bildskapande i förskolan, vilka syftar till att synliggöra att barns gemensamma bildskapande kan betraktas som en process där flera aspekter samverkar utan att utesluta varandra. De aspekter som lyfts fram som centrala för barns gemensamma bildskapande samverkar i olika grad i samtliga situationer som studerats.

Gemensamt bildskapande som lek

I samtliga studerade situationer framstår lek som centralt för barnens gemensamma bildskapande. I *Situation 1: Kalas* är detta tydligt i det kalastema som ramar in barnens bildskapande och alster samt i deras kommunikation med varandra. Ett av barnen uttrycker också explicit att det som sker är just en lek då hon säger; ”Ska vi leka att vi gjorde inbjudningskort? Vi leker det?”. I *Situation 2: Vattenfärg* är lektemat inte lika tydligt även om den studerade situationen sammantaget kan beskrivas som präglad av lek i form av språk, tonfall och barnens samspel med varandra. Ett tydligt exempel på detta är då barnen testar olika färger och en av dem plötsligt börjar måla slarvigt samtidigt som hon uttrycker; ”Måla vatten, måla vatten, geggamoja!”. Precis som i situation 1 benämns leken explicit av ett av barnen i *Situation 3: Brevskrivande* då hon bjuder in sina kamrater till ett gemensamt tema för det individuella bildskapandet genom att säga; ”Ska vi leka att jag var någon annan och att ni lurade mig?”. I *Situation 4: Superhjältar* är hela situationen såväl som alstret präglade av lek på så vis att barnen växlar roller, använder lekspråk och förställda röster samtidigt som ett led i det de ritar på det gemensamma pappret. *Situation 5: Hemma hos oss* bli leken tydlig i form av barnens verbala kommunikation och de hus och karaktärer som genom det gemensamma bildskapandet samspelar med varandra. Ur ett sociokulturellt perspektiv framstår aspekten Gemensamt bildskapande som lek som en arena för barns kreativitet och meningsskapande, snarare än som estetiskt uttryckssätt. I barnens lek med penna och papper blir det tydligt att barnen, med Vygotskijs begrepp (1995), dissocierar sina erfarenheter av olika fenomen i sin omvärld (såsom kalas, fantasygenren, vardagslivet) och att de genom association förenar dessa i nya kombinationer. Barnens alster kan därmed betraktas som produkter av kristalliserad fantasi (Vygotskij, 1995).

Knutet till de studerade situationerna så kan barnens bilder, lek och kommunikation betraktas som artefakter. Detta då dessa utgör redskap som stöd för barnens tänkande i kommunikation med andra. (Säljö, 2005). Appropriering beskrivs även som människors förmåga att behärska medierande redskap inom ramen för olika typer av sociokulturella sammanhang, och innefattar

en människosyn som innebär att människor inte enbart är bärare av kunskaper utan ständigt i process att appropriera nya former av medierande redskap *med stöd av* sina tidigare kunskaper (Kultti, 2012)

Gemensamt bildskapande som kommunikativ process

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan kommunikation betraktas som ett övergripande perspektiv på tänkande, samspel och samtal, vilka framställs som kollektiva såväl som individuella kommunikativa processer. Av den empiriska undersökningen framgår bildernas kommunikativa funktioner främst genom den verbala kommunikation som sker samtidigt med det gemensamma bildskapandet. I samtliga studerade situationer sker barnens bildskapande med ett tydligt fokus på den gemensamma processen (samspelet) och bildernas kommunikativa funktioner, snarare än mot de estetiska aspekterna av bildskapandet och den verbala kommunikationen kring hur något skall gestaltas. I situationerna 1-3, som alla tar utgångspunkt i barns individuella bildskapande och som övergår från individuell till gemensam process, framstår detta som särskilt tydligt. Den estetiska aspekten tolkas som mer framträdande i det individuella bildskapandet, vilket förstås genom att barnen uppfattas som koncentrerade och inriktade enbart på sitt eget alster (vilket av videoinspelat material framgår genom att de med blickar och kroppsspråk tydligt riktar sig enbart mot sitt eget alster, och varken verbalt eller icke-verbalt samspejar aktivt eller kommunicerar med övriga barn runtomkring). När dessa situationer utvecklas till att övergå i en gemensam process blir det dock tydligt att barnens fokus skiftar från att uteslutande handla om det egna alstret till att integrera detta i ett gemensamt sammanhang, och med fokus riktat också mot andras alster. I *Situation 4; Superhjältar* och *Situation 5; Hemma hos oss* utgår de bildskapande processerna redan inledningsvis från ett gemensamt fokus, och det gemensamma, kommunikativa och samspelande i dessa situationer genomsyrar också hela den bildskapande processen. I situationerna 4-5 kännetecknas alstren även av en skissartad detaljrikedom som kan tolkas mediera och kommunicera barnens förståelse av särskilda bildgenrer, då symboler och figurer används inom ramen för det bestämda sammanhanget (såsom superhjältar och spioner i *Situation 4; Superhjältar* och hus och vardagslivsreferenser i *Situation 5; Hemma hos oss*).

Säljö (2010) framhåller kommunikation som samtal och samspel med andra, och lyfter fram gemensamt tänkande som något som kan ske i gruppaktiviteter där vem som helst kan bygga vidare på en utsaga som del av den gemensamma tanke- och kommunikationsprocessen. I relation till de studerade situationerna blir detta en tydlig faktor. I de situationer där bildskapande sker i relation till ett gemensamt alster, *Situation 4; Superhjältar* och *Situation 5; Hemma hos oss*, knyter den verbala kommunikationen an till ett mer sammanhållet händelseförlopp som utvecklas och drivs framåt i takt med det gemensamma alster som skapas. I *Situation 2; Vattenfärg* utgörs den verbala kommunikationen främst av samtal mellan de barn som deltar; de förklarar och berättar om sina bilder för varandra, uttrycker vad de tänkt måla och ber om, samt erbjuder varandra, hjälp gällande sådant som val av färg och penslar, samt gestaltning av motiv. I *Situation*

1: *Kalas* och *Situation 3: Brevskrivande* kan de olika typerna av verbal kommunikation beskrivas som varierande och integrerade med varandra, då barnen skiftar mellan ett berättelseorienterat samtal och samtal kring själva bildskapandet. Språket utgör i de studerade situationerna som det mest framträdande medierande redskapet, som möjliggörs av användandet av artefakter i bildskapandet och resulterar i en process som ur ett sociokulturellt perspektiv kan beskrivas mediera barnens förståelse av vissa sammanhang (såsom exempelvis vardagslivet och fantasygenren).

Centralt för det gemensamma bildskapandet i de studerade situationerna är den kommunikation som pågår; verbalt och icke-verbalt mellan barnen, i deras bilder, och i samspelet mellan dessa. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås just som en förutsättning för barns utvecklande av kunskaper och färdigheter (Säljö, 2010). Säljö (2010) lyfter fram språkets tre funktioner som; dess utpekande, dess semiotiska och dess retoriska funktion, vilket bidrar till förståelsen för barnens verbala och icke-verbala kommunikation i denna studie. Den utpekande funktionen framstår tydligast i den verbala kommunikationen mellan barnen, den semiotiska funktionen tydliggörs i barnens olika sätt att uttrycka sig och den retoriska funktionen framgår i sambandet mellan språk och kommunikation beroende på sammanhang. Barns kommunikation i det gemensamma bildskapandet kan beskrivas som en sammantagen process som innefattar bildskapande, berättande, samspel och förhandlingar. Med hjälp av perspektivet *Bildskapande som kommunikativ process* preciseras innehållet i de gemensamma bildskapande situationerna. Perspektivet knyter också an till det glapp mellan bildskapande som alster respektive process som Säljö (2005) lyfter fram. De bilder som skapas i de gemensamma bildskapande situationerna kan också relateras till det så kallade glappet, på så vis att dessa inte enbart kan beskrivas som alster eller produkter av en bildskapande process. Istället blir bilderna ett kommunikativt uttryck som del av den kommunikativa processen, där bildskapandet utgör en del. Av de studerade situationerna framgår också att barn i individuellt bildskapande tycks mer fokuserade på bildernas estetiska aspekt, medan de i gemensamma bildskapande processer tycks mer inriktade på bildernas kommunikativa funktion.

Mot bakgrund av studiens teoretiska ansats blir det tydligt att gemensamma bildskapande situationer i förskolan kan betraktas som kommunikativa möten som utgår från barns erfarenheter. I samspel med varandra, med hjälp av artefakter och med språket som medierande redskap blir barns gemensamma bildskapande en arena för (indirekt) deltagande i olika kulturella institutioner. Imitation betraktas inom sociokulturell teori som en del av appropriering av kunskap, och kan även beskrivas utgöra en väsentlig del av de studerade situationerna. Då barnen använder artefakter och medierande redskap knutna till särskilda sammanhang blir detta särskilt tydligt, och imitation av skeenden typiska för olika kulturella institutioner såsom skola, vuxenliv och fantasygenren kan betraktas del av barns process att appropriera kunskap. Med hjälp av kommunikativa medierande redskap (såsom verbal och icke-verbal kommunikation) får barnen i det gemensamma bildskapandet möjlighet att i samspel med andra ta del av varandras

erfarenheter inom ramen för ett bestämt sammanhang. Berättande kan beskrivas både som artefakt och som medierande redskap eftersom det dels utgör ett verktyg för den gemensamma processen, samtidigt som det också medierar barnens tankar och erfarenheter beroende på hur det används. Sammantaget kan det egeninitierade gemensamma bildskapandet som studerats i de fem situationerna således beskrivas som kommunikativa processer där alstrens funktion som medierande redskap och artefakter är i fokus, snarare än deras estetiska aspekt.

Gemensamt bildskapande som arena för förhandlingar

I samtliga studerade situationer framstår förhandlingar mellan barnen som en central aspekt av barns gemensamma bildskapande och berättande. Förhandlingarna sker genom kommunikativa medierande redskap såsom olika former av verbal och icke-verbal kommunikation; ord, ljud, tonfall, blickar, gester och humor/skratt. I samtliga situationer framgår att förhandlingar främst sker kring frågor om hur den gemensamma processen skall gå vidare. Olika förslag kring den gemensamma processens riktning accepteras eller ratas framförallt genom blickar (att titta för att bekräfta eller titta bort för att ignorera), gester (att vända sig mot kamraten eller bort ifrån) eller tonfall (lågmyllt eller engagerat svar). Detta kan illustreras genom ett utdrag ur den transkriberade verbala och icke-verbala kommunikationen i *Situation 1: Kalas* då en av flickorna säger att hon gör en present till sin kompis och får sådan respons av sin kamrat som gör att situationen tolkas som en förhandling mellan de två barnen;

Leia: [Tittar bort och säger tyst] Neeej... Inte till mig. Som du skulle ha själv. [Byter snabbt samtalsämne] Kan jag få den sen? [om en penna] Fast den här var bådas penna. [om en annan penna]

Säljö (2010) framhåller att tänkande och kommunikation kan följas åt, men att de nödvändigtvis inte måste göra det (människor förutsätts alltså kunna handla eller tala utan att detta stämmer överens med deras tankar). Genom kommunikation ges barnet dock en inblick i hur andra föreställer sig världen, och utvecklar på så vis en medvetenhet kring vad som anses vara intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som är möjliga i de situationer som barnet möter. (Säljö, 2010). Barns samspel i de studerade situationerna präglas av ett förhandlingsklimat där innehållet och riktningen av bildskapandet som kommunikativ process är föremål för förhandling.

I *Situation 2; Vattenfärg* framstår förhandling om processens riktning särskilt tydlig i nedanstående sekvens;

Karin: ...och nu målar jag med den här gräsgröna färgen.

Alma: [tittar på Karin och säger:] Vill du ta den här coola gräsfärgen?

K: [Karin tittar på sitt papper och svarar inte på frågan] Ser du vad fint, va? Som jag gör.

A: Eller så kan du ta med den här färgen. Den in är jättecool.. ... Vill du ta den här färgen? Den är jättecoolig. Jag har blandat några nya färger. (Karin svarar inte utan går iväg och hämtar en pensel utan att titta på Alma)

I båda dessa exempel belyses förhandlingar i form av förslag som ges och ratas av kamraten.

I *Situation 5; Hemma hos oss* pågår en annan typ av förhandling som är tydlig i nedanstående förtydligade samtal:

L: Nej. Detta är min. Anna men ... Anna, när du ska åka till mig får du åka i lera [börjar rita det som föreställer lera i rutschkanan].

A: Men jag vill ju åka i vatten! Då får det vara hälften lera och resten vatten.

I denna situation framstår båda barnen som drivande i olika förslag knutna till det gemensamma bildskapandet. Lina ritar och säger att Annas figur får åka rutschkana i lera, varpå Anna som vill åka i vatten kompromissar och säger att ”Då får det vara hälften lera och resten vatten”.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan den centrala aspekten *Gemensamt bildskapande som arena för förhandlingar* beskrivas som ett sätt för barn att mötas i sina olika föreställningar om, och erfarenheter av omvärlden. Genom förhandling ges barn möjlighet till inblick i andras föreställningar, och får därmed tillfälle att utveckla en medvetenhet kring vad som kan anses vara intressant och värdefullt att urskilja ur de iakttagelser som är möjliga i de situationer som barnet möter. Deltagande i olika typer av kulturella institutioner ställer också krav på varje individ att anpassa sig till de förväntningar som finns inom respektive sammanhang., något som blir föremål för förhandling då barn exempelvis har skilda uppfattningar om hur en situation rimligtvis kan utveckla sig.

Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat med utgångspunkt i syfte och forskningsfrågor. Resultaten diskuteras även mot bakgrund av relevanta styrdokument med inriktning på pedagogiska och didaktiska implikationer.

Syftet med studien var att undersöka hur barn i förskolan kommunicerar i relation till egeninitierat gemensamt bildskapande, samt hur de pratar och samspelar med varandra i dessa situationer. Fem situationer av gemensamt bildskapande under fri lek studerades utifrån forskningsfrågorna; Hur kommunicerar och samspelar barn vid gemensamt bildskapande i förskolan? Vad pratar barnen om då de skapar bilder tillsammans, och vilka bilder skapar de?

Tre aspekter

Mot bakgrund av den empiriska undersökningen formulerades tre centrala aspekter som framträdande i barns gemensamma bildskapande:

- Gemensamt bildskapande som lek
- Gemensamt bildskapande som kommunikativ process
- Gemensamt bildskapande som arena för förhandlingar

Att barns samspel och kommunikation i det gemensamma bildskapandet kan beskrivas som lek, kan ses som studiens kanske mest framträdande resultat. Detta då det är ett perspektiv som inte tydliggörs i tidigare forskning om barns bildskapande, som i stor utsträckning istället fokuserat på innehållet i barns bilder, progressionen i deras uttryckssätt och bildskapande som estetiskt uttryckssätt (exempelvis Aronsson, 1997 och Löfstedt, 2004). Gemensamt bildskapande som en arena för förhandlingar är ytterligare en aspekt av barns gemensamma bildskapande som är tydlig i det empiriska datamaterialet, men som inte är lika framträdande i tidigare forskning, även om Änggård (2005) lyfter fram bildskapande som del av barns kamratkulturer. Perspektivet *Bildskapande som kommunikativ process* lyfts däremot fram i tidigare studier av barns bildskapande (bland annat av Änggård, 2005 och Klerfelt, 2007) men får en annan innebörd i relation till de övriga perspektiven, eftersom det inte framstår som den övergripande aspekten av barns bildskapande i de situationer som studerats. Änggård (2006) lyfter även fram leken och samspelet i relation till barns bildskapande, vilket kan knytas direkt till fokus för denna uppsats där detta perspektiv framträtt som en central aspekt av barns gemensamma bildskapande. Aronsson (1997) betonar att genrer i barns bilder är delvis individuella, vilket kan kopplas till den empiriska undersökningen i denna studie där det tydligt framgår att barnen kommunicerar och samspelar i gemensamt bildskapande inom ramen för ett särskilt tema.

Utifrån studiens resultat och inom de tre perspektiven har det blivit tydligt att barnens alster kan betraktas som en produkt av den kommunikativa process som föregått dem snarare än som ett estetiskt verk. För att tydliggöra detta kan barns gemensamma alster till exempel jämföras med att byggen i barns konstruktionslek generellt inte tolkas och förstås som ett estetiskt uttryckssätt utan som en produkt som kommunicerar barnens erfarenheter av sin omvärld (något som i denna studie blir tydligt i de teman som ramar in de olika situationerna såsom kalas, hemma, fantasy och brevskrivande). Löfstedt (2004) problematiserar kring de vuxnas bemötande av barns bilder med ett estetiskt fokus, men lyfter inte fram processen som arena för lärande i en förskolekontext, vilket ju är en del av de centrala aspekterna av barns gemensamma bildskapande i denna uppsats.

I de fem situationer som studerats framstår gemensamt bildskapande i förskolan som tillfällen då barn i samspel med varandra genom bild och språk medierar sina olika erfarenheter med hjälp av tillgängliga och nyskapade artefakter, med litet fokus på bildernas estetiska funktion. Språket används på olika sätt för att mediera barnens erfarenheter, exempelvis genom tonfall och användande av olika ord och begrepp knutna till aktuellt tema. De tillgängliga artefakterna (pennor, papper m.m.) möjliggör för bildskapande, men skapar även möjlighet för barn att själva skapa nya artefakter och medierande redskap i form av alster som kommunicerar något utifrån erfarenhet och intresse av särskilda sammanhang. Särskilt framträdande för tolkningen av gemensamt bildskapande som kommunikativ process är att barnen själva i ett gemensamt och egeninitierat bildskapande tycks rikta merparten av sitt fokus mot samspelet med varandra och bildernas kommunikativa aspekt, snarare än att fokusera på bilden som estetisk uttrycksform. I *Situation 3: Brevskrivande* framgår detta exempelvis då bildernas estetiska karaktär endast kommenterades innan barnen funnit ett gemensamt fokus för sina alster.

Kommunikation

Den för de studerade situationerna centrala aspekten *Bildskapande som kommunikativ process* kan knytas till forskning om barns begynnande skriftspråkande, och kopplas till det glapp som Jonsson (2006) identifierat i sin forskning. Med utgångspunkt i Libergs (2006) uppställning av de traditionellt betraktade skillnaderna mellan barns tal- respektive skriftspråkande antyds det gemensamma bildskapandets kommunikativa funktion som mittemellan det implicita och explicita, det varierade och standardiserade, det kontext-beroende och dekontextualiserade, det flyktiga och permanenta och med process respektive produkt i fokus. Då barns gemensamma bildskapande som kommunikativ process inte kan knytas till varken det ena eller det andra, uppstår istället ett nytt uttryck som ligger mittemellan skrift- och talspråket. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan de gemensamma bilderna, tillsammans med verbal och icke-verbal kommunikation, anses mediera just det som sker i den gemensamma bildskapande situationen som helhet. Barnens alster kan således beskrivas som medierande redskap såväl som artefakt. I *Situation 1: Kalas* och *Situation 3: Brevskrivande* framgår detta som särskilt tydligt. Eftersom barnen i dessa situationer med hjälp av sina gemensamma bilder skapar brev och inbjudningskort. Utifrån

de behov som uppstår i det gemensamma bildskapandet använder barnen de fysiska artefakter som finns tillgängliga (såsom papper, tejp, pennor av olika slag m.m.) för att skapa nya artefakter, exempelvis pennfodral och kuvert. I övriga situationer använder barnen främst de fysiska artefakter som finns tillgängliga, och använder istället diverse intellektuella artefakter i form av onomatopoetiska uttryck och ett situationsbundet språk i kommunikation och berättande.

I forskning om barns bildskapande framhålls just den kommunikativa funktionen av de yngre barnens alster, samtidigt som vuxnas möjlighet att tolka barns alster genom sådant som värdeskalor i form av signifikanta aspekter i barns bilder och utifrån bildspråk, genre och symboler också lyfts fram (Aronsson, 1997; Löfstedt; 2004; Vygotskij, 1995). Bildskapande som process belyses, men snarast med fokus på hur barn rent tekniskt skapar bilder snarare än på de sammanhang där bilderna blir till. Det framgår av resultatet i denna studie att den verbala kommunikation som sker i de bildskapande situationerna är varierande beroende på bildkontext och genre, men att detta egentligen inte kan tolkas i alstret utan i relation till den kommunikativa processen.

Berättande som kommunikativ process

Den tidigare forskning om barns berättande som lyfts fram tar sin utgångspunkt i olika definitioner av begreppet *berättande*, kan knytas till barns sätt att kommunicera verbalt i relation till sina alster. Klerfelt (2007) definierar exempelvis begreppet som ”interaktion mellan människor och som ett verktyg för interaktion” (s 44), och framhåller att berättande innefattar såväl skapandet av berättelser som barns förmåga att berätta i vardagliga sammanhang. I annan forskning används begreppet istället för att belysa barns förmåga att återberätta eller för att knyta an till barns möjligheter till meningsskapande och uttryckande av erfarenheter (Kress, 1997; Vygotskij, 1995; Änggård, 2005). Då berättande även kan kopplas till forskning om barns språkutveckling blir Björklunds (2006) beskrivning av progressionen i barns förmåga att berätta i relation till litteracitet intressant. Detta då barns berättande beskrivas utvecklas från att handla om här och nu och där och då till byggande av berättarstrukturer, berättande i dialog och tillsammans med andra, delaktighet i berättande, initiativ till berättande och sagoberättande. I relation till resultaten av denna studie framstår dessa förmågor som olika framträdande i olika situationer, men framförallt som en variation beroende på det sammanhang som berättandet sker i. Sammantaget antyder detta att berättande i relation till gemensamt bildskapande kan ses som ett sociokulturellt redskap snarare än en aktivitet som kan förklaras med en exakt definition.

I de situationer som studerats och analyserats inom ramen för denna studie framträder ett perspektiv på berättande som sociokulturellt redskap. Detta då barns berättande i relation till det gemensamma bildskapandet används både som verktyg i den gemensamma bildskapande processen, samtidigt som det medierar barnens tankar och erfarenheter av olika sammanhang. Studiens resultat kan, mot bakgrund av tidigare forskning, beskrivas som just en process där det blivit tydligt att barns berättande sker i relation till de överenskomna sammanhang som utgörs av

det gemensamma bildskapandet. I de studerade sammanhangen framgår kopplingar till barns erfarenheter av olika sammanhang och berättelsegenrer, vilka markeras av sådant som ordval och symboler i relation till de bilder som skapas. Berättande är en aspekt av barns kommunikation, verbalt och i bilder. I tidigare forskning (Klerfelt, 2007; Olofsson, 2003 och Björklund, 2008) har det betonats att berättande kan beskrivas som ett verktyg för interaktion som knyter an till barns förmåga att tänka ut händelsekedjor och ta andras perspektiv och samtidigt relatera till ett särskilt tema. Kopplat till studiens resultat kan berättande även betraktas som såväl en artefakt som ett medierande redskap som varierar beroende på sammanhang.

Glappet

Säljö (2005) menar att skrivna eller ritade tecken kommunicerar en mening endast under förutsättning att mottagaren kan avläsa koden; ”tecknet måste tillskrivas innebörd av ett betraktande subjekt, som måste ha en förståelse för vilken idé eller föreställning det syftar på” (s96). Vidare menar Säljö att ”Luckan eller mellanrummet mellan tecknet och det betecknade måste slutas av en tänkande varelse med vissa kulturella erfarenheter. Personen måste vara del av en tolkningsgemenskap och förtrogen med dess tolkningsprinciper” (s 97). I avsnittet tidigare forskning belyses det som Jonsson (2006) i sin forskning identifierat som ett glapp mellan vad barn säger sig ha avbildat och vad som syns i deras alster. Just detta lyfts även fram av Vygotskij (1995) som framhåller att barns bristande förmåga att uttrycka sig med hjälp av bild eller skrift gör att deras alster kan framstå som torftiga i relation till det som barnet själv föreställt sig eller avsett att illustrera.

Liberg (2006) belyser traditionellt karaktäristiska drag/skillnader som finns i forskning om barns talspråks- respektive skriftspråkslärande. Det talade språket lyfts bland annat fram som varierat, dialogiskt, kontextberoende, dymaniskt och med processen i fokus i motsats till det skrivna språket som benämns som standardiserat, monologiskt, dekontextualiserat, statiskt och med produkten i fokus. Utifrån studiens resultat menar jag att just detta perspektiv kan sägas ringa in just denna aspekt av barns gemensamma bildskapande som kommunikativ process. Kopplat till de tre aspekterna av barns gemensamma bildskapande som tydliggörs i denna studie framstår barns sätt att skapa bilder i en gemensam process som ett uttryckssätt som bär spår av dessa båda språkkulturer. I det gemensamma bildskapandet syns spår av såväl varierande som standardiserande uttryck, dialogisk och monologisk kommunikation, kontextberoende uttryck såväl som dekontextualiserade och med process och produkt i fokus. I relation till Libergs uppställning framträder barns gemensamma bildskapande således som ett helt eget kommunikativt uttryck. Vygotskij (1995) betonar skriftspråsutvecklingen som en mer solitär aktivitet än den talspråkliga utvecklingen. Något som blir intressant i relation till Libergs uppställning och resultaten av denna studie som antyder att barns gemensamma bildskapande bär spår av båda de traditionella perspektiven på tal- respektive skriftspråkslärande, och således kan betraktas som ett eget kommunikativt uttryckssätt. Kress (1997) betonar vikten av att betrakta

människor som språkskapare och Löfstedt (2004) använder sig av begreppet *bildberättande* i relation till barns alster. Kopplat till resultatet av denna studie kan de båda begreppen anses nyansera bilden av vad barns gemensamma bildskapande kan handla om.

Samspel

Samspelet i de studerade situationerna kan beskrivas som genomsyrat av förhandlingar, vilket ur ett sociokulturellt perspektiv kan förstås som ett sätt för barnen att ta del av andras uppfattningar i en interaktiv process. Utifrån studiens resultat framstår förhandlingar som en genomsyrande aspekt av barns samspel i situationer av gemensamt bildskapande och berättande, främst kopplat till den gemensamma processens fortsatta utveckling. Med utgångspunkt i Alvestads (2010) forskning om barns förhandlingar i leken i förskolan framträder perspektivet *Förhandlingar som central aspekt av barns samspel* som tydligt då barnen i de studerade situationerna i linje med Alvestads forskning förefaller förhandla om sådant som bestämmande i olika situationer och överenskommelser för samvaro (exempelvis i form av social positionering). Alvestad framhåller även barns verbala och icke-verbala sätt att förhandla och belyser förmågan att tolka andras intentioner som central för barns icke-verbala kommunikation som kännetecknas av gester och blickar där barnen imiterar varandra, eller imiterar och förändrar något i handlingen. Verbal kommunikation i förhandlingar kännetecknas av ett rikt språkbruk, som vid oenighet blir mer korthugget. Utifrån analys av det empiriska materialet i denna studie är det också just dessa aspekter som framträder i barns samspel med varandra. När barnen i *Situation 2: Kalas* exempelvis förhandlar om det gemensamma bildskapandets riktning används olika förhandlingsstrategier såsom försök till förändring av handling, ordval, tonfall och blickar.

Mot bakgrund av Alvestads (2010) forskning framträder förhandlingar som såväl verbal som icke-verbal kommunikation. I förskolans läroplan (Utbildningsdepartementet, 2010a) betonas barns inbördes samspel som en förutsättning för lärande inom olika områden. Då de studerade situationerna innefattar berättande och bildskapande som kommunikativ process utgår samspelet från sådant som att bygga vidare på varandras utsagor eller bilder. Eva Johansson (2011) lyfter fram begreppet pedagogisk atmosfär som kortfattat kan beskrivas som stämningen i en förskoleverksamhet, och som innefattar pedagogers förhållningssätt och samspel med barnen i verksamheten. Johansson lyfter fram atmosfärens betydelse för barns lärande och menar att samtal och samspel är av stor vikt för barns möjligheter till kommunikativt lärande i förskolan. Det framgår tydligt av tidigare forskning (exv. Johansson, 2011; Johansson, Sheridan & Pramling Samuelsson, 2009 och Pramling Samuelsson, 2011) att pedagogerna i förskolan bör vara närvarande och samspele med barn i deras lekar och aktiviteter för att därigenom verka för att främja barns lärande. Williams (2006) betonar att pedagogens roll handlar om att ”göra omvärlden mer synlig för barnet” (s 68) och lyfter fram begreppet samlärande, som innebär att barn i samspel med varandra också lär av varandra.

Lek

Löfdahl (2004) använder sig av begreppet lekvärld för att tydliggöra den ram och det sammanhang som finns i barns lek, som gör att utsagor får en särskild innebörd. Löfdahl framhåller att: ”I leken får handlingar, föremål och begrepp en mening genom det innehåll som barnen ger leken.” (s 41), vilket i de studerade situationerna framstår som tydligt i relation till att alla barn hade tillgång till ett likartat material, och att situationerna ändå gestaltades på så olika vis. Att situationerna som helhet (det vill säga i såväl process som alster) kan anses vara produkter av barns olika lekvärldar framgår med Löfdahls begrepp som tydligt.

I forskning om barns lek i förskolan framhålls även förhållandet mellan lek och lärande. Gunilla Lindqvist (1996) lyfter fram att det tycks finnas en motsägelse bland pedagoger som hävdar att leken är betydelsefull och viktig, men som trots detta inte deltar i barns lek. Pramling Samuelsson m.fl. (2011) fokuserar istället på relationen mellan lek och lärande i förskolan, och betonar att dessa tycks uppfattas som åtskilda aspekter av barns tillvaro i förskolan, samtidigt som pedagoger framhåller att barn lär just genom leken. Kopplat till studiens resultat blir detta intressant eftersom situationerna av gemensamt bildskapande inte studerats ur detta perspektiv, men ändå tangerar förhållandet mellan lek och lärande just genom att barns gemensamma bildskapande främst kan betecknas som lek – samtidigt som förskolan är en arena för lärande.

Löfdahl lyfter fram vikten av att som pedagog delta i leken för att kunna ta del av de proceser som pågår. Pramling Samuelsson m.fl. (2011) förordar dock syn på lek och lärande som en del av den sammanhållna förskolepedagogiken. Löfdahl (2004) lyfter fram ett antal didaktiska konsekvenser kopplade till sin studie och menar att det är viktigt att pedagoger betraktar innehållet i barns lekar som det som barnen kan och förstår. Med detta som utgångspunkt bör pedagogerna arbeta för att förstå vilka kompetenser som barnen behöver utveckla i relation till sitt meningsskapande.

Pedagogiska och didaktiska implikationer

Då studien relaterar till förskolans dagliga verksamhet kan det ses som betydelsefullt att också knyta de tre aspekterna av barns gemensamma bildskapande till läroplanens målformuleringar och intentioner. Under arbetets gång har jag återkommande kommit att reflektera över pedagogens roll i relation till barns gemensamma bildskapande i den fria leken kopplat till barns möjligheter till lärande i förskolan. I inledningen motiverades studiens inriktning bland annat i relation till tidigare observationer där det framstod som att förskolans ritbord är en plats där barn generellt tycks ägna sig åt olika aktiviteter på egen hand, utan närvarande vuxna. Med detta som utgångspunkt blir det intressant att reflektera kring sådant som hur pedagoger förhåller sig till barns alster. I studien har det blivit tydligt att lek och kommunikation är centralt i barns gemensamma bildskapande snarare än bildens estetiska funktion. Om pedagogen inte deltar i processen utan enbart riktar uppmärksamhet mot alstret uppstår således ett annat sorts glapp än

det Jonsson (2006) lyfter fram, nämligen ett glapp mellan vad alstret representerar och vad och hur pedagogen bemöter barn i relation till dessa aktiviteter. Av bilderna som publiceras i avsnittet *Analys* framgår att barnens alster inte är prydligt ritade, vilket mot bakgrund av studiens fokus, blir tämligen självklart eftersom det inte är vad barnet fokuserat på i den gemensamma processen.

Situationerna som ligger till grund för denna studie kan anses spegla den variation av bildskapande som kan ske under den fria leken i förskolan. Detta då flera olika tekniker används och då det sker i olika konstellationer och med olika innehåll bland barn i olika åldrar. Intressant är att det i 3 situationer utgår från individuellt bildskapande till att ramas in i ett gemensamt kollektivt samspel, om detta är representativt för bildskapande i förskolan kan jag utifrån studiens kvalitativa ansats inte uttala mig om, men finner det ändå intressant att lyfta då det ger en rad didaktiska implikationer gällande sådant som organisering kring det fria bildskapandet. Att reflektera kring hur bildskapande presenteras och vad barn förväntas utveckla i det egeninitierade gemensamma bildskapandet blir också intressant – att ur ett pedagogperspektiv relatera barns ritande till en estetisk verksamhet och estetiska läroprocesser när det i hög utsträckning tycks handla om lek kännetecknad av kommunikation, samspel och förhandlingar med kreativitet och konstruktion i fokus medför behov av andra pedagogiska insatser. På vilket sätt kan pedagoger stötta barn i sitt gemensamma bildskapande? Handlar det om en annan stöttning än i andra lekar? Vilka konsekvenser får det för barnens syn på sitt eget lärande om deras gemensamma aktivitet vid ritbordet benämns i termer av estetik när det i själva verket handlar om lek?

En aspekt att diskutera som relaterar till de pedagogiska och didaktiska konsekvenserna knutna till studiens resultat är även barns metakognitiva förmåga, vilken innefattar att kunna sätta ord på sin egen utveckling (Liberg, 2006). Utifrån studiens resultat är detta en väsentlig punkt att återknyta till eftersom just detta är en central aspekt av barns förmåga att lära och utvecklas i det gemensamma bildskapandet, som samtidigt kan ses som problematisk då det gemensamma bildskapandet är så mångfacetterat som kommunikativt uttryckssätt. Pramling Samuelsson m.fl. (2011) problematiserar kring begreppen lek och lärande och menar att dessa två traditionellt betraktats som åtskilda, men att framhåller vikten av att de inom förskolan integreras till en helhetssyn på pedagogisk verksamhet i förskolan. I resultaten av denna studie kan det ses som intressant att reflektera kring lek och lärande knutet till de studerade situationerna. Går det att urskilja lek från lärande i de studerade situationerna, och kan man som forskare (eller pedagog) utgå från att lärande sker i barns gemensamma bildskapande?

I den tidigare forskning som lyfts fram i denna uppsats utgår en del från studier av olika fenomen i förskolans praktik (såsom berättande, lek och lärande, litteracitet, begynnande skriftspråkande och bildskapande). Sammantaget framhålls genom dessa olika fokus ett perspektiv där pedagogens roll i relation till barns lärande framstår som centralt för barns lärande i förskolan. Eva Johansson (2011) lyfter exempelvis fram olika atmosfärer och betonar den samspelande

atmosfären som gynnsam för barns lärande. Johansson och Pramling Samuelsson (2006) betonar vikten av att utgå från ett barnperspektiv och från barns perspektiv i pedagogisk verksamhet och intentionerna i läroplanen kan tolkas som att pedagogen skall vara delaktig i barns lek och stötta och utmana barnen i deras lärprocesser. Läroplanens övergripande syfte kan tolkas vara att skapa förutsättningar för barn att lära i samspel mellan barn och mellan barn och vuxna relaterat till olika ämnesinnehåll, och utifrån barnens intresse och erfarenhet. I läroplanen framhålls ett antal lärandeområden där barns tidiga skriftspråkande lyfts fram som ett, och barns estetiska lärande som ett annat. Också leken och det lustfyllda lärandet betonas, men mer övergripande och utan att vara knutet till ett särskilt ämnesområde. (Utbildningsdepartementet, 2010a) I promemorian nyanseras perspektivet på barns bildskapande då det betonas att ritande och skrivande bör ses som nära sammanlänkade och att det bör vara förskolans ansvar att uppmuntra barn att kombinera olika uttryckssätt såsom tal, agerande, berättande och ritande i relation till textskapande, och att det är just denna process som är en av vägarna mot att bli en skriftspråkande person. (Utbildningsdepartementet, 2010b). Löfstedt (2004) lyfter fram att barns bilder bör tolkas utifrån barns intentioner med bilderna ifråga, något som i en förskolekontext förutsätter ett samspel mellan pedagogen och barnet. Också Aronsson (1997) betonar vikten av att ta hänsyn till barnets erfarenhet och sociala sammanhang för att kunna förstå barns bilder, och framhåller betydelsen av att uppmuntra barn att kommentera sina bilder för att länken mellan bild och narration, den så kallade ”bildens undertext” (Aronsson, 1997, s 23) ska framträda. Genom att betrakta barns bildskapande som en annan typ av kommunikativ process än den som knyter direkt an till skriftspråkande eller estetiska uttrycksformer blir de didaktiska implikationerna intressanta att diskutera, särskilt utifrån ett mer övergripande perspektiv. Så vad kan då tänkas hända i barnens lärprocesser om pedagogen riktar fokus mot ett annat lärandeobjekt än vad som är i barnens fokus? Hur påverkar det barns syn på sitt eget lärande och sin egen förmåga om pedagogen utgår från att alstret är det viktiga när processen i själva verket är central för barns gemensamma bildskapande? Hur kan man i förskolan arbeta för att stötta barns lärande i gemensamt bildskapande? Vad är egentligen det centrala lärandeobjektet; handlar det om samspel, lek, kommunikation, skriftspråkande, estetik eller något annat eller alla dessa på samma gång?

Fortsatt forskning

Studiens resultat öppnar för vidare forskning om förskolebarns bildskapande processer mot bakgrund av ett större datamaterial. Detta för att kunna dra mer generella slutsatser kring det som sker i det gemensamma bildskapandet, samt en fördjupad diskussion om pedagogiska och didaktiska implikationer av ett sådant resultat. Genom att utforma undervisningsförsök för gemensamma bildskapande aktiviteter i förskolan skulle pedagogens roll i relation till barns möjligheter till lärande kunna studeras, exempelvis kopplat till situationer där barn inte stötts av en pedagog. Också kvalitativa jämförandestudier med utgångspunkt i barns individuella

bildskapande i relation till deras bildskapande tillsammans med andra utgör möjligheter för fortsatt forskning, exempelvis utifrån frågeställningar som handlar om på vilket sätt barns bildskapande i förskolan sker individuellt och i samspel med andra.

Ur ett genusperspektiv och vid en jämförelse med annan typ av lek i förskolan skulle det också vara intressant att studera pedagogers sätt att samspela och kommunicera med barnen i relation till process respektive produkt i de olika aktiviteterna.

Ytterligare ingångar till vidare forskning kan handla om studiet av gemensamt bildskapande som arena för barns utvecklande av förhandlingsstrategier, eller maktrelationer mellan barn.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund; Studentlitteratur.
- Alvestad, T. (2010) *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aronsson, K. (1997) *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Natur och Kultur
- Bendroth Karlsson, M. (1998) *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Björklund E. (2008). *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjørndal, C. (2005) *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm; Liber.
- Fast, C. (2011) *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund; Studentlitteratur
- Gilje, N. och Grimen H. (1992) *Sambällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg; Daidalos
- Gustafsson, K. och Mellgren E. i Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red) (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, B., och Svedner, P. O. (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala; Kunskapsföretaget.
- Johansson, E. (2011) *Möten för lärande*. Stockholm; Fritzes
- Johansson, E. (2009) i Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red) (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. och Pramling Samuelsson, I. (2006) *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Fakulteten för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Klerfelt, A. (2007) *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Knutsdotter Olofsson, B. (2003) *I lekens värld*. Stockholm: Liber
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1996) *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Löfstedt, U (2004) *Barns bildskapande: Teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping University Press
- Löfdahl, A. (2004) *Förskolebarns gemensamma lekar - mening och innebåll*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D. och Hundeide, K. (2011) *Barnperspektiv och barns perspektiv i teori och praktik*. Stockholm; Liber
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red) (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2005) *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i förskolan*. Stockholm; Fritzes
- Sparrman, A (2007). *Barns visuella kulturer - skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R (2005) *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun; Nordstedts Akademiska Förlag
- Säljö (2010) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Falun; Nordstedts Akademiska Förlag
- Utbildningsdepartementet (2011a) *Läroplan för förskolan*. Reviderad 2010. Stockholm; Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2010b) *Promemoria. Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar till förskolans läroplan*. Stockholm; Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad januari 2013 från; www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, P (2006) *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber

Änggård, E (2005). *Barns bildskapande – en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping Studies in Arts and Science, nr 315. Linköping: Tema Barn, Linköpings universitet

