



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Såna där målarbilder som man bara fyller i”

En diskursanalys om bildskapande på fritidshem



Namn: Sanna Carlbom &
Sebastian Adamsson
Program:
Grundläroprogrammet med
inriktning mot arbete i
fritidshem.

Uppsats/Examensarbete:	15hp
Kurs:	LRXA1G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2014
Handledare:	Karolina Westling
Examinator:	Nils Hammarén
Kod:	VT14-2920-031
Nyckelord:	Diskursanalys, Bildskapande, Fritidshem, Målarbilder

Sammanfattning/Abstract

Syfte

Vårt syfte med detta arbete är att genom en kvalitativ intervjustudie ta reda på hur fritidspedagoger pratar om bildskapande på fritidshemmet. Vi kommer diskutera vad det kan få för konsekvenser utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Frågeställning

- Hur pratar de intervjuade pedagogerna om barns bildskapande?

Metod och material

För att besvara vår frågeställning har vi intervjuat 6 personer som arbetar som fritidspedagoger på olika skolor, samt gått igenom styrdokument som rör fritidshemmet, teorier om barns bildskapande och tidigare forskning om barns bildskapande. Vi har analyserat vårt material med en diskursanalytisk metod för att belysa fritidspedagogernas uttalanden och förgivettagna föreställningar om barns bildskapande.

Resultat

I vår studie kom vi fram till att pedagogernas föreställningar om vad bildskapande bör vara och vad det bör syfta till kan ha negativa konsekvenser för elevernas estetiska läroprocess.

1 Innehållsförteckning

1	Innehållsförteckning	3
2	Inledning	5
3	Syfte och frågeställning	6
3.1	Teoretisk ansats	6
4	Teorier	6
4.1	Sociokulturellt perspektiv på bildskapande	6
4.1.1	Reproduktion och kreativitet	7
4.2	Den proximala utvecklingszonen	7
4.3	Utvecklingsstadier	7
4.4	Det fria skapandet	8
5	Bildskapandets utveckling	9
5.1	Läroplanens utveckling	9
5.1.1	Lgr 69	9
5.1.2	Lgr 80	10
5.1.3	Lpo 94	11
5.1.4	Lgr 11	11
6	Tidigare forskning	11
6.1	Lärares/pedagogens roll	11
6.2	Vuxnas uppfattning av barnbilden	12
6.2.1	Populärkultur	12
6.3	Barn som medskapare av kulturen	13
6.4	Visuell läskunnighet	13
6.5	Miljö	13
6.6	Hur lärare legitimerar bildskapande	14
7	Material och metod	14
7.1	Material	15
7.2	Metod	15
7.2.1	Diskursanalys	16
7.2.2	Urval	17
7.2.3	Validitet	17
7.2.3.1	Etik	18
7.2.4	Metoddiskussion	18
8	Analys och resultat	18
8.1	Vad målar barnen?	19
8.2	Miljö	20
8.3	Tidsbrist	21
8.4	Bilder som kommunikativa verktyg	22
8.5	Värderingar	22
8.5.1	”Åh, va fint!”	24
8.6	Målarbilder	24

8.7	Reproduktion och kollaborativt lärande.....	25
8.8	Informellt lärande.....	26
9	Diskussion	26
9.1	”Åh, va fint!”	27
9.2	Barns skapande av kamratkulturer	28
9.3	Barnbilden som kommunikativt verktyg.....	28
9.4	Målarbilder.....	29
9.5	Sammanfattning av diskussion.....	30
9.6	Förslag till vidare forskning	31
10	Referenslista	32
11	Bilaga.....	35

2 Inledning

Vi är intresserade av bildskapande på fritidshemmet och hur personalen på fritidshemmen ser på elevernas bildskapande. Enligt Pihlgren (2011) är det främst skapande verksamheter eleverna ägnar sig åt under deras tid på fritidshemmet. Vygotskij menar att ritandet är den form av skapande som är vanligast hos barn upp till 10 år (1995). Han skriver också att barns intresse för ritande avtar efter 10 års ålder, vilket innebär att barn ritar och målar som mest under den tid som väldigt många barn i Sverige är inskrivna på fritidshem. Enligt Skolverket var det år 2013 ca 80% av alla 6-9-åringar som var inskrivna på fritidshemmen runt om i landet (2014). Vi tycker därmed att det är intressant att undersöka vad några fritidspedagoger lägger för värden i bildskapandet och hur de pratar om barns bildskapande.

Vår erfarenhet är att pedagoger inte är lika närvarande vid barnens bildskapande som vid andra aktiviteter. Eftersom vi inte har några erfarenheter av hur pedagoger arbetar med bild på fritids ville vi ta reda på vad de har för tankar om bildskapande. Vi har i den här studien intresserat oss för vilka värden som representeras i de intervjuade pedagogernas formuleringar, hur de ser på bild, hur de pratar om olika typer av bildskapande och vad vi kan läsa ut av deras formuleringar i intervjuerna med dem. Genom att göra en diskursanalys av pedagogernas uttalanden kring bildskapande på fritids så vill vi få en bild av hur pedagogerna talar om olika typer av bildskapande.

Det som är spännande med att studera hur pedagogerna uppfattar elevernas bildskapande är att individer erfar, förstår och uppfattar samma sak på olika sätt (Runesson, 2011). Pedagogerna vi intervjuat pratar om bildskapande på olika sätt vilket gör det intressant att analysera vad de hade gemensamt kring bildskapande aktiviteter och bildundervisning. Det är ur ett diskursanalytiskt perspektiv intressant hur de använder språket när de pratar om bildskapande. Hur man talar om något visar på hur man upplever det och ser på det, vad som tas för givet och vad som lämnas utanför. Eftersom pedagogerna pratar och kommunicerar med personal och sina elever dagligen i sina verksamheter, så spelar språkanvändningen stor roll (Lindgren, 2006).

I den här studien definierar vi bildskapande som tvådimensionellt skapande, till exempel skapande med hjälp av papper, penna och penslar. När vi använder oss av begreppet bildskapande i den här studien ingår inte tredimensionellt skapande såsom pärlplattor, vävning, stickning eller skulpturer. Målarbilder nämns ofta i våra intervjuer. Med målarbilder menar vi de stencilerna som ofta finns på fritidshem och i förskolor. Det kan vara i målarböcker där endast konturerna på en figur eller en temabild är ritad med svart som sedan fylls i med färg av individen som målar. Bilderna är ofta hämtade från populärkultur riktad till barn eller bilder som blir aktuella vid högtider, till exempel en tomte, en påskkärring eller halloweenpumpor.

Under vårt arbete så använder vi både begreppet *barn* och *elev*. Vi använder elev när vi pratar om en aktivitet med ett syfte och mål som enligt läroplanen är det som kallas för undervisning (2011). Skollagens definition av elev är att alla barn som medverkar i undervisning eller utbildning i skola och fritidshem kallas för elever. Och undervisning definieras som målstyrda processer med mål och syfte styrda av lärare (SFS, 2010:800). Pedagogerna benämner de inskrivna på fritids som *barn*, inte som *elever*. Vi använder oss av de olika begreppen eftersom det antingen handlar om undervisning eller aktivitet. I

forskningen från förskolan används också begreppet barn, när vi refererar till den forskningen använder vi oss också av det.

3 Syfte och frågeställning

Vi kommer i den här studien ägna oss åt att kategorisera sex fritidspedagogers uttalanden och formuleringar kring bildskapande aktiviteter på fritidshemmet. Utifrån denna kategorisering kan vi få en djupare förståelse för vilka synsätt och värderingar som är centrala för pedagogerna.

Syftet med den här uppsatsen är att klargöra vilka värden pedagoger framhåller som önskvärda inom bildskapande på fritidshemmet och hur pedagogerna talar om bildskapandet på fritidshemmet. Genom att synliggöra dessa kan vi också särskilja vad som anses vara dåligt bildskapande. Vi skapar oss då en förståelse för deras syn på elevernas bildskapande och genom intervjuer med dem undersöker vi vilka positiva och negativa värden de ser i bildskapande på fritidshemmet.

Efter att ha urskiljt vilka likheter och olikheter pedagogerna har till bildskapandet i fritidshemmet kommer vi att diskutera vilka eventuella konsekvenserna de kan föra med sig.

Frågeställning

- Hur pratar de intervjuade pedagogerna om barns bildskapande?

3.1 Teoretisk ansats

Vi har i den här studien utgått från det sociokulturella perspektivet på lärande. Det sociokulturella perspektivet är en teori som baserar sig på uppfattningen om att lärande sker i interaktion med andra (Säljö, 2010). Vi har valt att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet eftersom det lämpar sig bäst för vår studie. Utifrån det kan vi skapa förståelse för pedagogernas roll i barnens lärande, hur barns bilder kan förstås och hur barnen använder sig av bilderna. Vi har i vår diskussion tolkat resultatet av vår intervjustudie med hjälp av det sociokulturella perspektivet för att skapa en förståelse av vad de intervjuade pedagogernas uttalanden kan få för konsekvenser för barnens bildskapande. Nedan förklarar vi den sociokulturella teorin närmare.

4 Teorier

Utöver det sociokulturella perspektivet tar vi även upp två andra teorier kring bildskapande som har betydelse för hur pedagoger ser på bildskapande.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på bildskapande

Forskning har visat att det kulturella sammanhang som barnet vistas i och vilka förväntningar omgivningen har, påverkar skapandeprocessen (Bendroth Karlsson, 1998). Inom det sociokulturella perspektivet kan man tolka det som att det är språk och social

interaktion som formar och utvecklar vårt eget tänkande. I sociala sammanhang lär vi oss allt vi har kunskap om, till exempel hur man ritar, hur man agerar och hur man är som person.

4.1.1 Reproduktion och kreativitet

Vygotskij menar att det finns två ursprungliga typer av handlande: den reproduktiva och den kreativa (1995). Den reproducerande handlingen är förknippad med minnesfunktionen och är återskapandet av de erfarenheter barnet har upplevt (Vygotskij, 1995). Den kreativa handlingen är kopplat till barnets fantasi. Till skillnad från den tidigare forskningens uppdelning av fantasi och verklighet menade Vygotskij att de är varandras förutsättningar (Bendroth Karlsson, 1998). Bilderna barnen skapar påverkas av den omgivande kulturen och skapandet är kontextbundet, den sociala interaktionen i skapandeprocessen har betydelse för hur den färdiga bilden kommer att se ut (Löfstedt, 2004).

4.2 Den proximala utvecklingszonen

Enligt Vygotskij har barnet en aktuell utvecklingsnivå och en potentiell utvecklingsnivå (1995). Den aktuella utvecklingsnivån är där barnet befinner sig och den potentiella utvecklingsnivån är det som för barnet är en rimlig nivå att skaffa sig kunskap i. Genom interaktion med andra mer kompetenta skapas ny kunskap hos barnet och den aktuella nivån förflyttas. Förflyttningen sker i det som Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen (1995). Barnet kan i den proximala utvecklingszonen imitera handlingar som ligger utanför deras aktuella utvecklingsnivå. Genom att imitera andra som har mer kunskap om ett ämne lär sig barnet nya saker. Vad som är möjligt för barnet att lära sig blir beroende av sammanhanget det befinner sig i. De sociala och kulturella erfarenheterna som finns i kulturen styr vilket lärande som kan uppnås. Löfstedt liknar Vygotskijs proximala utvecklingszon med barnet som lär sig tala. Föräldrarna anpassar sitt språk efter barnets förmåga och tillhandahåller modeller och språkliga regler för barnets språkutveckling (Löfstedt, 2004). På samma sätt kan undervisning bidra till barnets bildutveckling, genom interaktion med kompetenta andra.

4.3 Utvecklingsstadier

Lowenfeldts utvecklingsstadier har haft en stor inverkan på hur man ser på bildskapande under 1900-talet (Löfstedt, 2004). Stadieteorierna har sin utgångspunkt i att den realistiska avbildningen är målet och barn går igenom åldersbaserade stadier på vägen dit. Stadierna är:

- Klotterstadiet 2-4 år,
- Förschematiska stadiet 4-7 år,
- Schemastadiet 7-9 år,
- Begynnande realism 9-12 år,
- Pseudonaturalistiska stadiet 12-14 år,
- Puberteten 14-17 år

Lowenfeldts utvecklingsstadier bygger på Piagets teori om att barns utveckling kan delas in i stadier som definieras av det som anses vara typiskt för barns tänkande inom det

givna stadiet (Löfstedt, 2004). Stadierna är inte helt självklara, individer utvecklas olika och man kan se stadierna som en riktlinje för utvecklingen.

Klotterstadiet kan urskilja tre olika klotterkategorier, oordnat klotter innebär att barnet inte har kontrollerade klotterrörelser och färg är inte viktigt. Det kontrollerade klottret är bestämda rörelser som kan forma cirklar eller linjer både horisontellt eller vertikalt. Till sist av de tre underkategorierna för klotterstadiet är just klotterstadiet, det skiljer sig inte mycket ifrån det kontrollerande klottret men barnet experimenterar medvetet med sin teckning med olika former.

Det *förschematiska stadiet* innebär att barnet nu ritat till exempel huvudfotingar, en cirkel som huvud och streck till ben. Placeringen av motivet spelar ingen roll, det kan vara upp- och nedvänt utan att det har betydelse för barnet.

Schemastadiet visar på att barnet nu går efter ett schema, ett ansikte har två ögon, en näsa och en mun om barnet ritat en människa. Barnet använder sig nu av bestämda färger, grönt som gräs eller blå himmel, även geometriska former och linjer som visar en mark under figuren. Detta beror naturligtvis på vad för figur eller sammanhang barnet ritat. I detta stadie finns även ett bestämt upp och ner.

Stadiet *begynnande realism* innebär att barnet nu använder sig av proportioner som överensstämmer med verkligheten. Könbestämningar tar form där flickor har ögonfransar, kjolar eller klänningar medan pojkar får shorts eller byxor i teckningen. Mönster och dekorationer tar mer plats under stadiet och till exempel tegelstenar eller panel ritas på ett hus. Färger används under stadiet mer symboliskt, mår teckningens figur dåligt så målas ansiktet grönt.

I det *pseudonaturalistiska stadiet* eftersträvas en naturtrogen teckning, att få med rörelser och olika vinklar på figurens kropp är till för att idealisera människoframställningen. Ljus, skugga och olika avstånd ritas med hjälp av förminskade eller förstörade figurer och är ofta förekommande under detta stadie.

Efter detta stadie kommer det sistnämnda, *puberteten*. Under stadiet experimenteras bilduttryck, tecknandets fokus kan variera från dag till dag. Symboler och ord framkommer ofta i dessa teckningar eftersom tonårskulturen präglas av sådana. Människor i teckningarna är oftast porträttbilder som visar något slag av sinnestillstånd. Efter pubertetsstadiet så talar man om vuxenstadiet, eftersom puberteten är ett steg närmare vuxenvärlden ses inte de stadierna som barns bildutveckling (Löfstedt, 2004).

4.4 Det fria skapandet

Herbert Reads ”Education through art” översattes till svenska 1956 och fick namnet ”Uppfostran genom konsten” (Löfstedt, 2004) och det började på allvar talas om vikten av barns fria skapande. ”Det fria skapandet” handlar enligt Read om att bildskapande är omedvetna och spontana uttryck som störs av pedagogernas ingripande (Löfstedt, 2004). Read ville lyfta fram de personlighetsutvecklande sidorna hos det ritande barnet genom uppmuntring av deras spontana uttryck och menade att konst är en väg till personlig harmoni (Bendroth Karlsson, 1998). Read ser bildskapandets syfte som att utveckla individens personlighet, det som är individuellt för varje människa. Han menar att bilder

framförallt är konkretiseringar av barnets känslor (Löfstedt, 2004). Detta tanke sätt har enligt Löfstedt kraftigt färgat synen på bild för den svenska grundskolans tidigare år (2004).

5 Bildskapandets utveckling

Enligt Nordenlöw är bild det ämne som har förändrats mest i den svenska skolan (2009). Det har varit ett skolämne i 144 år, sedan 1870. Bild som ämne hade kopplingar till samhällsutvecklingen, då behövdes ingenjörer och hantverkare som kunde skissa ritningar till infrastrukturens utbyggnad. Målet för undervisning var att eleverna skulle utvecklas motoriskt och tekniskt samt att det helst skulle kunna måla fritt, på egen hand. I slutet av 1800-talet skulle bild vara smakfostrande, man ansågs bli en bättre människa om man fick erfara fin konst.

På 1900-talet fick man upp ögonen hur barns utveckling gestaltades i deras tecknande, och lärarna började fokusera på vad barnen uttryckte genom sitt målning (Nordenlöw, 2009). 1919 ingick ämnet teckning, som det då kallades, i hembygdsundervisningen. Genom att praktisera sina teoretiska kunskaper så skulle eleverna minnas dem bättre.

Mycket av det svenska kulturlivet var hittills inspirerat av Tyskland, men efter andra världskriget började man hämta influenser från England. De nya tankarna därifrån innebar bland annat att det estetiska lärandet var demokratiserande och tanken om ”det fria skapandet” började få fäste i undervisningen genom spridningen av Herbert Reads bok ”Education through art” (Löfstedt, 2004). Nordenlöw menar att tanken om det positiva med ”det fria skapandet” fortfarande finns kvar i den svenska skolan (2009).

5.1 Läroplanens utveckling

Vi sammanfattar här kort läroplanerna från 1969 fram till den nu gällande från 2011 och kopplar det till de teorier om bildskapande som var rådande under tiden för utgivningen av läroplanerna. Vi får då en förståelse för vilken syn på bildskapande som accepterats i skolans värld.

5.1.1 Lgr 69

I läroplanen för grundskolan 1969 (Skolöverstyrelsen, 1969) står att eleverna ska använda bildämnet till att uttrycka sina upplevelser.

Avsevärd tid bör ägnas åt elevernas fria berättande i bild, vilket ger dem möjlighet att ge personliga uttryck för erfarenheter, upplevelser och idéer (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 153).

I citatet kan man läsa in att Reads teorier om att elevernas spontana uttryck av sina känslor är positiva och personlighetsutvecklande har fått fäste i skolans värld, hans bok kom ut ett drygt decennium innan läroplanen gavs ut.

I Lgr69 står också att eleverna ska öva motoriken och lära sig att tolka budskap via bilder. Skolöverstyrelsen skriver fram vikten av att eleverna lär sig se och värdera de bilder som finns i deras omgivning (1969). Bilder sågs som kommunikativa och det var viktigt med

en visuell läskunnighet. Som huvudmoment för undervisningen i mellanstadiet står att bildämnet ska syfta till ett samtal om konstnärliga uttrycksformer som eleverna erfar i sin vardag; i hemmet, skolan och samhället i övrigt (Skolöverstyrelsen, 1969). Mellanstadiets elever ska även skapa gemensamt med andra, något som inte beskrivs i huvudmomenten för lågstadiet.

Under rubriken allmänna synpunkter kan man läsa att:

Även så skilda aktiviteter som fritt bildskapande och teknisk ritning har det gemensamt, att bilden används som kommunikationsmedel för att överföra, befästa och klargöra erfarenheter, som inte kan gestaltas lika fullkomligt på annat sätt (Skolöverstyrelsen, 1969).

Bildskapande formuleras här som ett komplement till övrig kommunikation. Skapandets syfte är att erbjuda ett alternativt uttryckssätt för eleven när hon inte kan uttrycka sig i tal eller skrift. Det antyds också att eleverna är kapabla att uttrycka sig mer fullkomligt i bild än i tal och skrift.

1947 gavs Lowenfeldts bok "Creative and mental growth" ut och de teckningsutvecklingsstadier han presenterade fick genomslag i Sverige trots att den inte fanns översatt till Svenska (Löfstedt, 2004). Utvecklingsstadierna byggde på förställningen om att den verklighetsnära bilden var målet för barns teckningsutveckling (Löfstedt, 2004). Att Lowenfeldts teorier fått genomslag i Sverige märks i läroplanens formuleringar: "Det intuitiva bildskapandet kan ha betydelse för att frigöra och aktivera elever, som har motvilja mot att framställa föreställande bilder." (Skolöverstyrelsen, 1969).

Det tas för givet att den realistiska avbildningen är eftersträvansvärd och att andra, mer spontana, former av tecknande är ett förstadie i processen till att kunna avbilda något från verkligheten. I bildundervisningen skulle också de teoretiska ämnenas stoff bearbetas.

5.1.2 Lgr 80

Medias påverkan på barn ökar och deras vardag är fulla av bilder av olika slag. Det blir ännu viktigare med visuell läskunnighet när datorer börjar användas i skolan. Barn börjar ses som medskapare till kulturen och inom forskningen vid den här tiden diskuteras relationen mellan original och kopia flitigt inom bildkonsten (Skolverket, 2000). Eleverna återskapar de bilder från kulturen som finns i deras omgivning och förståelsen för miljöns betydelse för skapandet ses nu som viktigare i och med att skolan återuppväcker intresset för Vygotskijs sociokulturella perspektiv under 1980- och 90-talet (Säljö, 2010, Weissenrieder, 2008).

Vid revideringen av kursplanen år 2000 fokuseras det ännu mer på det digitaliserade samhället (Skolverket, 2000):

Den betoning som läggs på lärandet i barns och ungdomars egna kulturer, kopplat till nya medier har lett till att kursplanen tillförts bedömningsfaktorer som tar upp samarbete och elevens roll som medskapare och konstruktör av kunskap.

De mediala bilderna barn omges av blir alltså förutsättningen för att lyfta fram samarbetet i skapandet. Bildskapande är inte längre enbart ett individuellt uttryck för erfarenheter,

känslor och kunskap. Det gemensamma bildskapandet ses som skapande av ny kunskap i interaktion med andra.

5.1.3 Lpo 94

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94 är den första läroplanen där fritidshemmet regleras av samma läroplan som den obligatoriska skolan. Skolverket tog härmed över ansvaret från Socialstyrelsen (Sparrman, 2002). I Lpo 94 står: "Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer." (Skolverket, 1994, s. 9.)

Formuleringen tolkar vi som att det är de praktiska och estetiska arbetsformerna som ska balansera de teoretiska. Lindgren (2006) kom i sin studie fram till att lärare använder de estetiska och praktiska ämnena som *balans*. Det är de balanserade arbetsformerna som ska bidra till den harmoniska utvecklingen i skolan. Bendroth Karlsson (1998) menar att Reads tankar om att "*det fria skapandet*" bidrar till barnens harmoniska utveckling har ett starkt fäste i skolan, vilket vi kan se i läroplanens formulering ovan.

5.1.4 Lgr 11

I formuleringarna av bildämnets syfte i Lgr11 står det att bilden har stor inverkan på hur vi lär och upplever oss själva och att vi hela tiden omges av bilder som ger oss känslomässiga upplevelser (Skolverket, 2011). Det kommunikativa värdet i bilder lyfts fram och det läggs fram som att vi behöver kunskaper i hur vi skapar bilder för att kunna uttrycka oss. I syftet skrivs det fram att presentationer av bilder är viktigt, vilket även det visar på att bilder ses som något man kommunicerar med och något som ska visas för andra. En sammanfattning av det centrala innehållet för årskurs 1-3 och 4-6 är att eleverna ska skapa en förmåga att förstå hur bilder byggs upp och kan tolkas, samt att det är viktigt med kunskap om hur olika material och metoder kan användas (Skolverket, 2011).

6 Tidigare forskning

Under denna rubrik tar vi upp tidigare forskning om bildskapande. Det finns inte mycket forskning inom bildskapande på fritidshemmet att utgå ifrån, den forskning som finns om barns bildskapande är främst riktad mot barn i förskolan.

6.1 Lärarens/pedagogens roll

Bendroth Karlsson menar att ett vanligt fel som lärare gör i sin bildundervisning är att de lämnar eleverna själva i sitt skapande (1998). Lärarna litar till att eleverna ska stå för sin egen utveckling och att den sker automatiskt i skapandeprocessen (Bendroth Karlsson, 1998). Det är också vanligt att lärarna styr elevernas skapande för hårt. Bendroth Karlsson menar att båda felen är en konsekvens av att läraren är osäker på sin kunskap (1998). En viktig kunskap för pedagogen är att veta vad som är lämpligt att rikta elevens lärande mot. Förmågan att kunna få eleverna att uttrycka sig och ställa följdfrågor som

utmanar deras kunskap och får dem intresserade av att vilja lära sig mer är betydelsefull för pedagogen (Pramling Samuelsson, 2011).

Löfstedt (2004) säger att:

Det gäller för läraren att uppfatta vad barnet vill nå med sitt bildskapande. Läraren måste kunna bedöma den aktuella utvecklingsnivån hos barnet för att kunna bidra med den potentiella utvecklingen, den proximala utvecklingszonen uppstår. Därtill krävs att kunna uppskatta relationen mellan den aktuella nivån och lärandepotentialen i det specifika fallet (s. 39).

Det är alltså viktigt att pedagogen är medveten om vad barnet har för mål med sitt bildskapande. En förutsättning för lärarens undervisning är att de med utmaningar utifrån elevernas förutsättningar skapar ett lustfyllt lärande för eleverna att utvecklas i (Bendroth Karlsson, 1998).

6.2 Vuxnas uppfattning av barnbilden

Tron på barns spontana, fria skapande har format vuxnas uppfattning av barnbilden. I bildundervisningen får det konsekvensen att pedagoger uppmuntrar det som stämmer med föreställningen om den ”naturliga, spontana” barnbilden och vänder ryggen åt sådana barnbilder som härmar andra bilder. På det sättet har barnbilden blivit vad bildpedagoger gjort den till. Vuxna tycker att det estetiska uttrycket är tilltalande medan yngre barn fokuserar det berättade innehållet (Weissenrieder, 2008). För barnet är bildens mening viktigare än att det är estetiskt tilltalande. Aronsson (1997) menar att vuxna ser barns bilder som barnsliga, de tycker inte att de är tillräckligt realistiska. Men barnens mål med sitt målände är inte att det ska vara en korrekt naturalistisk bildgestaltning (Aronsson, 1997).

6.2.1 Populärkultur

Populärkulturens bilder är en betydande del i barns verklighet och utgör en gemensam källa för deras bildberättande (Sparrman, 2002). I början av 90-talet satsade regeringen på ”kultur i skolan”-projekt. Det genomfördes 8000 kultur i skolan-projekt och 80% utfördes i grundskolor. Runt 80% av projekten som skolorna sökte pengar till handlade om det som ofta kallas finkultur, de vedertagna konstformerna bild, teater, musik, dans, drama och litteratur. Ca 4% handlade på något sätt om populärkultur, och då användes populärkulturen främst med syftet att eleverna skulle ta avstånd från den (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004).

I skolan finns det alltså en stark åsikt om vad som är bra kultur och vad som inte är det, den uppfattningen är i det närmsta orubblig menar författarna. Aulin-Gråhamn (2004) observerade i sina intervjuer med 22 personer som var delaktiga i ”kultur i skolan” att de ofta har en klar bild av vad som var bra och dålig kultur. Skolans negativa förhållningssätt till populärkultur är djupt rotad i skolan och stängs ute från verksamheterna, vilket enligt Aulin-Gråhamn (2004) får konsekvensen att även barnen stängs ute.

6.3 Barn som medskapare av kulturen

Konstnärlig verksamhet kräver förebilder (Aronsson, 1997). Bildidealen formas av vad samhällets smakdomare anser, såsom gallerister och kritiker (Aronsson, 1997). Bildframställning i bildpedagogiska sammanhang måste ha utgångspunkt i barnets värld och samtidigt kunna utveckla barnets förståelse av den (Löfstedt, 2004). Barns bildskapande tar ofta formen av en praktikgemenskap där en grupp barn ritar med utgångspunkt i ett gemensamt motiv hämtat från populärkulturen. Delaktighet i en sådan gemenskap är en viktig drivkraft i barns bildspråkliga lärande (Löfstedt, 2004). Barnen har tagit över ett uttrycksmedel och utvecklat en bredd i estetiska metoder och former (Änggård, 2005).

6.4 Visuell läskunnighet

Sparman har studerat vad barn gör med den visuella kulturen på fritidshemmet (2002). Barnkultur är samhällsstödd kultur som skapas av vuxna för barn. Barns kultur är de sociala handlingar barn utför. Med visuell läskunnighet menas att kunna tolka det visuella och vilken mening bilderna kommunicerar. Seendet i den visuella läskunnigheten är kulturellt präglat hos barnet. Man ser olika saker i en bild beroende på vilken intention man har med att titta på den. "Bildläsning" värderas inte lika högt som textläsning (Sparman, 2002). Icke läskunniga, eller språkligt begränsade barn på grund av deras ålder upplever den mesta kulturen genom bilder, därför är det viktigt att de utvecklar sin visuella läskunnighet. Teven är det primära mediet i västvärlden och det borde därför vara viktigt hur barn tolkar det de upplever genom den (Sparman, 2002).

6.5 Miljö

Braxell skriver om Gustav som är 3 år (2010). De har precis sett en teaterpjäs om Karius och Baktus, och han vill måla en bild efter att de sett föreställningen. Gustav börjar måla och pedagogen förstår att det är en kropp han målar, hon frågar om det är Karius och Baktus och det bekräftar Gustav. Han målar kroppen, ben och armar. Sedan målar han även en snopp på figuren, och gula streck som föreställer kiss som täcker hela teckningen. Pedagogen förstår att han började med att bearbeta det han sett i sin teaterpjäs men att det senare gick över till en bearbetning av vad som upptog mycket av hans tankar just då, nämligen att vänja sig av vid att använda blöja. Bilden Gustav målar kommunicerar vad han har för funderingar och visar på att han bearbetar vad som händer i hans liv. Det han inte kan formulera i ord använder han sina händer till att berätta (Braxell, 2010). "Vi behöver lärandemiljöer med estetisk verksamhet som engagerar barns alla sinnesförmågor" (Löfstedt, 2004).

Braxell, som är ateljérista på en Reggio Emilia-förskola, menar att det är viktigt med miljön där barnen skapar. Den ska vara inbjudande, stimulera barnens sinnen och erbjuda många olika material (Braxell, 2010). Kreativitet och barnens personliga uttryck är en viktig del av den pedagogiska filosofin. Helst ska barnen inte begränsas av några ramar i deras skapande, målningar ska utvecklas och barnen ska utnyttja sin kreativitet för att skapa unika personliga bilder (Wallin, 2003).

6.6 Hur lärare legitimerar bildskapande

Vad Lindgren (2006) har studerat är hur lärare legitimerar estetiska verksamheter i grundskolan. I studien fann hon några centrala nodalpunkter: kompensation, behov, balans, lustfylld aktivitet, fostrande och förstärkning.

Kompensation innebär att den estetiska verksamheten används som hjälpmedel för elever med till exempel koncentrationssvårigheter eller för de som inte klarar sig bra i teoretiska ämnen. Estetiska ämnen tycks passa bättre för elever som har svårigheter och *behovet* av estetiska ämnen tolkas som större och det estetiska får en terapeutisk verkan på eleverna. De elever som har svårt för teoretiska ämnen i skolan mår bra av praktiska och estetiska inslag i undervisningen (Lindgren, 2006).

Det estetiska som *balans* menar Lindgren är att legitimera det med tanken att barn behöver det estetiska för att balansera upp de andra ämnena, som en paus för att orka med de ”riktiga”, teoretiska ämnena. Det bygger på en dualistisk syn på människan som skiljer på huvud och kropp. Arbetar eleverna med huvudet under skoldagen behöver de arbeta med kroppen för att balansera skoldagen så att det inte blir alltför tanke- och koncentrationskrävande. Aulin-Gråhamn et al. (2004) upptäckte också att lärarna använder praktiska och estetiska ämnen som balans genom att ha en praktisk eller estetisk lektion i slutet av skoldagen så att eleverna har något att se fram emot. Med den vetskapen kan de genomlida de tråkiga teoretiska ämnena. Barnes (1994) fann också i sin studie att lärare ofta schemalägger estetiska ämnen efter de teoretiska ämnena eftersom eleverna inte anses behöva lika mycket koncentration till dem.

Att det estetiska är en *lustfylld aktivitet* lyfts också fram av pedagogerna i Lindgrens avhandling. De ser de estetiska aktiviteternas främsta mål att eleverna ska ha roligt. Enligt läroplanen ska skolan och fritidsverksamheten vara lustfylld, och detta legitimerar deras estetiska ämnen.

Det finns också de som ser en *fostrande* roll, att eleverna genom skaparglädje ska våga testa nya saker och känna sitt självförtroende växa. Pedagogerna tycker även att det sociala som finns i skapande verksamheter är positivt, det bidrar till social utveckling som förmåga att samarbeta och lyssna på andra. Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius (2004) menar att estetiskt lärande inte har något egenvärde för lärarna i grundskolan. Lärarna använder estetiska ämnen för att lära sig annat, likt Lindgren fann Aulin-Gråhamn et al. (2004) i sina studier att de estetiska ämnena oftast används för att fostra.

De estetiska ämnena används också som *förstärkning*. Bild blir ett hjälpämne som underlättar elevernas lärande i andra ämnen. Lärare kombinerar sin övriga undervisning med bild för att förstärka elevernas kunskaper kring lektionsämnet.

7 Material och metod

Under denna rubrik går vi igenom vilket material vi har använt oss av samt val av metod. Vi tar även upp etiska principer, urvalet i våra intervjuer och validitet samt en metoddiskussion.

7.1 Material

Materialet vi har använt oss av är intervjudata från intervjuer med sex personer som jobbar som fritidspedagoger i olika fritidshem i Halmstads och Mölndals kommun. Två av personerna hade förskoleutbildning varav en av dem hade en högskoleutbildning inom ämnet bild, en var idrottspedagog och övriga tre var utbildade fritidspedagoger.

Vi har intervjuat pedagogerna på deras arbetsplatser och vi har även gått runt i fritidshemmens lokaler och pratat om bilderna barnen har gjort. Vi har fått ta del om barnens teckningar och pratat om dem med pedagogerna. Intervjuerna har utgått från samma intervjuguide (se bilaga 1). Vi har anpassat intervjuernas upplägg utifrån svaren vi fått och intervjuerna har därmed sett något olika ut. Vi har haft fokus på hur pedagogerna ser på barnens bilder, vilket bildskapande de uppmuntrar och hur de gör det i till exempel samtal med barnen kring deras teckningar, hur de planerar bildskapande aktiviteter och hur de använder sig av bildskapande på fritidshemmet.

7.2 Metod

Till en början fördjupade vi oss i barns bildskapande och satte oss in i läroplanerna för skola, fritidshem och förskola för att skapa oss en uppfattning av vad pedagogernas arbete regleras av. Vi fortsatte med att studera tidigare forskning i ämnet och kurslitteratur från olika kurser som vi tyckte var relevanta för vår studie. Kurslitteraturen vi läst är riktad till lärarstudenter som går något lärarprogram; förskola, fritidshem eller grundskolans tidigare åldrar. Vi ville veta hur bildskapandet kan förstås och vilka fördelar samt nackdelar det finns med bildskapandet på fritids. I kurslitteraturen och övriga böcker vi läst hittade vi exempel, modeller och olika perspektiv på bildskapande som hjälpte oss att analysera vår transkriberade intervjudata. Vi analyserade och jämförde kategorierna med läroplan och allmänna råd för att se om pedagogernas formuleringar kunde kännas igen i texterna som utgör ramen för deras pedagogiska arbete.

Genom att använda kvalitativa intervjuer kunde vi synliggöra pedagogernas uttalanden kring bildskapande aktiviteter och bildundervisning. Vi har med diskursanalysen som metod analyserat den transkriberade texten vi fått fram från intervjuerna. Vi samtalade kring skapande i allmänhet men försökte hålla intervjuerna till tecknandet eftersom det ligger i fokus. Vi använde oss av öppna frågor i diskussionerna för att få en bredare bild över hur pedagogerna tänker kring ämnet (Ahrne & Svensson, 2011). Eftersom det är viktigt att inte få den intervjuade att känna sig underordnad i en maktsituation började vi med att samtala med pedagogen om annat för att få informanten att känna sig bekväm och få en likhets känsla. Det är viktigt att man inte är någon översittare som intervjuare. Man får även tänka på att man ska vara en bra lyssnare för att informanten ska känna sig trygg på att svara på frågorna man har (Ahrne & Svensson, 2011). Man får på så sätt mer information av intervjun eftersom informanten då vågar att ta sig en paus till att reflektera kring frågan som har ställts.

Vi använde oss av halvstrukturerade intervjuer som innebär att man håller ämnet styrt men ställer många följdfrågor för att skapa en dialog mellan oss och pedagogerna. Genom att använda de ord som pedagogerna själva säger i intervjun i följdfrågor visar intervjuaren att man har lyssnat och tycker att utsagan är intressant genom att upprepa det informanten sagt (Ahrne & Svensson, 2011).

I våra intervjuer använde vi oss av diktafon för att det lättare ska kunna bearbetas och transkriberas för att göra vår första analys av materialet (Ahrne & Svensson, 2011). Ljudinspelningarna skrevs ordagrant ner i textform och kategoriserades sedan i olika rubriker för att få en ordning bland vår data och för att lättare se vad vi kan sälla bort. Vår analys av intervjudatan har krävt många återgångar till råmaterialet. Efter att vi identifierat nodalpunkterna i de transkriberade intervjuerna har vi kunnat se materialet med nya ögon. Uttalanden från pedagogerna som vi hade förbisett fick nya meningar i de kategoriseringar vi skapat i vår data. Börjesson & Palmblad (2007) menar att till synes korta och enkla svar ger en bild av vad den svarande personen upplever som verklighet och hur den verkligheten borde vara. Vi kunde analysera det vi fann som centralt i vår studie och fördjupa oss ytterligare.

7.2.1 Diskursanalys

Diskursanalysen är konstruktionistisk (Börjesson & Palmblad, 2007) och definieras som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå ett utsnitt av världen” (Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s. 7). Socialkonstruktionism innebär att helheter skapas och konstrueras av individer emellan och i samspel med varandra (Börjesson, 2003). Enligt ett socialkonstruktionistiskt sätt att se på världen är kunskap något som förstås olika i skilda sammanhang och är föränderlig över tid. Kunskap förändras genom sociala processer och utvecklas därmed genom interaktion med andra (Aronsson, 1997). För att förstå en yrkesgrupps tankar om ett ämne måste vi förstå att kunskapen som skapas i en kontext kan se annorlunda ut inom olika grupper. Grunden för ett socialkonstruktionistiskt sätt att se på världen är att det inte anses finnas kunskap utanför individens verklighet, uppfattningar och upplevelser. Interaktioner mellan individer är en social konstruktion där handlingar blir en verklighet (Börjesson, 2003).

Att göra en diskursanalys medför att vi utifrån de transkriberade intervjuerna kan belysa vilka tankar de intervjuade pedagogerna uppfattar som självklart inom ramen för sitt uppdrag och hur de pratar om bildskapande. Genom att lägga märke till hur de resonerar kring olika typer av bildskapande kan vi dra slutsatser om vad de anser vara värdefullt och vad de bildskapande aktiviteterna ska leda till för lärande, utveckling eller nytta för eleverna.

Foucault menar att om man lägger märke till vad som utesluts när det pratas om ett ämne så definierar man vad som är, i vårt fall, önskvärt bildskapande och det som anses vara mindre bra skapande praktiker (Börjesson & Palmblad, 2007). Börjesson och Palmblad (2007) menar vidare att i en diskursanalys är det inte vem som säger vad som är det viktiga utan det som ska fokuseras på är hur intervjupersonerna pratar om studieobjektet och hur de formulerar sig kring det. Vi fokuserar på hur pedagogerna formulerar sig, vad de tar för givet och vad de talar om som mindre önskvärt.

I intervjudatan har vi urskiljt vilka nodalpunkter som finns inom diskursen. Samtalen vi haft med pedagogerna styrs av kulturellt givna regler (Börjesson, 2003). Hur pedagogerna uttrycker sig i intervjuerna är styrt av diskursens struktur och är därmed kontextbunden genom de givna kulturella regler som diskursen påverkas av. Diskursanalysen hjälper oss att förstå hur olika människor upplever verkligheten, och varför de upplever den som de gör (Jones, 2012). Människor pratar på olika sätt och hur vi uttrycker oss visar hur vi tänker om världen och vilka värderingar vi har. Genom att

belysa gränserna för vad som är möjligt att hävda som sant inom diskursen och vad som lämnas utanför kan vi medvetandegöra kärnan i diskursen, nodalpunkterna. Nodalpunkter är regelbundenheter i materialet som studeras och är inom diskursanalys de centrala begrepp och tankar som definierar diskursen (Lindgren, 2006). Det blir intressant för diskursanalytikern att analysera vilka förutsättningar och villkor som gör uttalandena centrala. Vi studerar vilka värden som hålls som sanna inom diskursen och hur de skapar en verklighet. När vi studerar hur pedagogerna pratar om ett ämne synliggör vi vad som är accepterat att tala om i sammanhanget vi ingår i (Börjesson, 2003).

En diskursanalys är en studie av vilket språk som används och hur man använder det. Språket ses som en handling och social praktik som är selektiv och innesluter vissa handlingar och värderingar och lämnar andra utanför (Jones, 2012). Börjesson skriver att diskursanalysen kan beskrivas som konsten att få syn på det som tas för givet, vilket innebär att diskursanalytikern tillför ny kunskap till diskursen genom synliggörandet av det för givet tagna (2003).

Makt finns i alla sociala praktiker och är kopplade till de versioner av verkligheten som värderas högre än andra. Det som hålls som sant inom diskursen blir en maktutövning över de kunskaper och värderingar som inte värderas lika högt. Foucault menar att makt inte är beroende av en roll som chef eller annan position som innebär ett personligt direkt maktinflytande över andra människor. Makten hör istället ihop med kunskap genom att den kunskap som tas för given blir rådande och därmed ett uttryck för makt (Börjesson, 2003).

7.2.2 Urval

Vi har valt att intervjua pedagoger från två olika kommuner och med varierande utbildning och erfarenhet. Det har gjort att vi kunnat plocka ut uttalanden i de olika transkriberade texterna som sammanföll med varandra trots pedagogernas olikheter i erfarenheter och utbildning. Efter 6 intervjuer med pedagoger verksamma i fritidshem blev intervjudatan mättad. Vi fick ett upprepat svarsmönster och det räckte med det material vi fått in för att kunna göra en analys (Ahrne & Svensson, 2011).

Det var påsklov när vi ville utföra våra intervjuer. Vi tänkte att det säkerligen var få barn i barngrupperna på de olika fritidshemmen och att det kunde finnas tid för pedagogerna till att bli intervjuade. Men det visade sig att för få pedagoger arbetade under lovet i verksamheterna och det kan tänkas att utbildade bildlärare med anställning i huvudsak som lärare men även arbetar på fritidshem inte var tillgängliga då de själva hade lov.

7.2.3 Validitet

Inom diskursanalysen finns det inga större krav på generaliserbarhet, eftersom man utgår från att det inte finns en sanning. Det är av större vikt att skapa en förståelse kring hur verkligheten upplevs av de som verkar i den genom att fokusera på hur de pratar om den (Börjesson & Palmblad, 2007). Representativitetsproblematiken är ett begrepp som ställer oss frågan "skulle våra intervjupersoner uttrycka sig likadant även om vi inte pratat med dom?" (Stukát, 2011). Troligtvis är svaret på den frågan "nej". Att göra en diskursanalys innebär att vi som forskare är deltagare i diskursen. Eftersom kunskap baseras på erfarenheter kan vi inte göra om samma forskning med samma resultat (Börjesson, 2003).

Pedagogerna upplever ständigt nya saker som förändrar deras kunskap om studiesubjektet. Vi har samtalat med pedagogerna och fått ta del av deras upplevelser och åsikter. Det vi som diskursanalytiker gör är att skapa ett sammanhang för det som studeras. Vi skapar en kontext för att ge vårt studieobjekt en mening (Börjesson, 2003).

7.2.3.1 Etik

Vi har utgått ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) för att försäkra pedagogerna om att allt de säger kommer att handskas på ett korrekt sätt.

Innan våra intervjuer så informerade vi pedagogerna om att deras namn eller skolans namn inte nämns i vår studie och att intervjun är frivillig samt att de kan avsluta när de vill. Pedagogerna fick även bestämma i efterhand om de ville att intervjun skulle användas i vår studie eller inte. De fick även bestämma om vi kunde spela in intervjuerna med hjälp av diktafon. Alla namn på barnen som nämnts i våra intervjuer tas inte med på grund av sekretessen och det informerade vi pedagogerna om. Vi upplyste även pedagogerna om att informationen vi får från intervjuerna enbart kommer att användas i denna studien och att det bara är vi som har tillgång till informationen.

Det är viktigt med transparens i en kvalitativ studie och vi har därmed förklarat vilka erfarenheter vi har, vilka metoder vi använt oss av och hur vi använt oss av dem. Vi har med vår intervjuguide som bilaga för att vara tydliga med hur vi har gått till väga under de intervjuer som vi genomfört.

7.2.4 Metoddiskussion

Eftersom vi analyserat vår kvalitativa intervjustudie med en diskursanalytisk metod måste vi ha förståelse för vad vi bidrar med till diskursen. Vi har tolkat pedagogernas uttalanden och utgått ifrån dem i vår studie. Men som medverkande parter i diskursen har vi ju per definition påverkat hur pedagogerna kan uttrycka sig. Därmed har vi utgjort en ram för de uttalanden som vi baserar studien på. Vi har förståelse för hur vår interaktion skapat ny kunskap. Det är dock svårt att göra en kvalitativ studie utan att i interaktionen på något sätt påverka vad som sägs och hur det uttrycks.. Vår förförståelse har också gjort att vi kunnat göra de tolkningar av pedagogernas uttalanden som vi gjort, med en annan kunskap hade tolkningarna sett annorlunda ut, det är inte säkert att någon annan hade fått samma resultat av vårt råmaterial. Vi kan ju inte heller vara säkra på att det pedagogerna uttalar sig om är sant, vi vet till exempel inte om de faktiskt kommunicerar med barnen på det sätt de uttrycker det till oss. Trots det tycker vi att vi har fått en fördjupad förståelse för hur våra intervjupersoner upplever verkligheten och hur de uttrycker att den bör vara, vilket var vårt mål med studien.

8 Analys och resultat

Vår analys bygger på den intervjustudie vi gjort. De sex pedagogerna som är intervjupersoner är anonyma och barn som nämns i intervjuerna nämns inte vid namn.

Uppgifter om personen och personens identitet ska vara anonymt enligt Vetenskapsrådet (2002). Pedagogerna benämns som Ip som står för Intervjuperson och därefter siffrorna 1-6 för att veta vilka pedagoger som säger vad i intervjuerna. De kommer alltså att

benämnas som Ip1, Ip2, Ip3 och så vidare. Samtliga intervjupersoner arbetar på fritidshem.

- Ip1 är utbildad förskollärare och arbetar förutom i fritidshem även i en förskoleklass.
- Ip2 är utbildad fritidspedagog och arbetar i årskurs 1 utöver fritids.
- Ip3 är utbildad fritidspedagog och arbetar på fritids och som resurslärare.
- Ip4 har en idrottspedagogutbildning men arbetar på fritidshem och i förskoleklass.
- Ip5 har en fritidspedagogutbildning och arbetar endast på fritidshem.
- Ip6 är utbildad förskollärare och bildlärare, arbetar nu endast i fritidshem.

Nedan kommer vi att ta upp de nodalpunkter som vi fann i vårt intervjumaterial. Vi har strukturerat analysen utifrån nodalpunkterna och analyserat dessa utifrån teorier om bildskapande, den forskning vi tagit upp samt läroplanens formuleringar kring bildskapande.

8.1 Vad målar barnen?

Ip4 berättar för oss att eleverna på hans fritidshem hade skrivit ut målarbilder som föreställde Mario och de satt och diskuterade kring spelet som de hämtat sin kunskap om Mario ifrån. De visste att han hade röd keps och blåa hängselbyxor och därför var det viktigt för eleverna att de fyllde i samma färg som i spelet så att deras bild blev lik verkligheten de reproducerade.

Att måla figurer från populärkultur är också ett sätt för barn att skapa en gemenskap. Pedagogerna i våra intervjuer uttrycker att de inte gillar vissa populärkulturella motiv. Eleverna är medvetna om att de vuxna inte gillar att de målar bilder på till exempel Bratz och Monster High men gör det ändå (Änggård, 2005). Änggård menar vidare att barnen på det viset skapar sig en frizon från de vuxna där barnen har den största kompetensen (2005). Barnen blir de som har svar på den vuxnas frågor gällande figurer ifrån barnprogram eller spel eftersom den vuxne inte är lika insatt som barnet. Det behöver inte vara Mario eller en fin tavla, det kan också vara sin upplevda verklighet som barnen vill måla. Inte minst yngre barn målar gärna porträtt, sina hus eller en bil.

Pedagogen säger: ” /.../tar man en sån klassisk målarbild som dom trycker ut som dom bara färglägger kan dom ju prata om typ tv-programmet den kommer ifrån eller filmen den kommer ifrån.” Han påpekar att barnen "bara färglägger" men säger sedan att de också samtalar kring spelet eller filmen. Uttalandet att de "bara färglägger" stämmer alltså inte. Eleverna samtalade kring en vanligt förekommande populärkulturell karaktär och diskuterade sin förståelse kring karaktären. När barnen målar en bild av en figur de känner igen utökar de sin förståelse av hur karaktären ser ut. Pramling Samuelsson (2011) menar att det är ett steg i att utveckla sitt skapande, eftersom de gör sig delaktiga i skapandet av hans utseende. När barnen i grupp målar samma motiv sker ett kollaborativt lärande när de diskuterar motivet och bidrar med kunskap till de andra barnen som deltar i aktiviteten. Det finns inget mål med ämnet som man gemensamt ska nå. När barnen målar tillsammans har de kanske inte målet att skapa en specifik förståelse kring hur en superhjälte använder ett vapen, men när de samverkar med andra kan de nå den förståelsen ändå (Pihlgren, 2013).

Ip2 säger att hon inte uppmuntrar barnens användande av motiv från populärkulturen, då de ofta är könsstereotyper. Hon säger att de inte passar in i verksamheten eftersom de står i kontrast mot verksamhetens värderingar. Pedagogerna är alltså tveksamma till att ta in de populärkulturella inslagen som barnen tar med sig in i verksamheten genom målarbilderna. Enligt Skolverket (2007) ska fritidshemmets verksamhet utgå ifrån barnens erfarenheter och intresse men enligt pedagogerna bidrar de inte med något nyttigt lärande. Men målarbilderna finns ändå där, pedagogerna har kopierat upp dem och lagt fram dem i pärmar. Änggård drar parallellen till föräldrar som köper leksaker till sina barn, fast de vet tycker att leksakerna har negativ påverkan på barnet (2005). De har en negativ uppfattning om dem, men de ger efter och låter barnen få sin vilja igenom ändå. Kanske handlar det om det lustfyllda, att låta barnen ha roligt.

I intervjun med Ip2 om målarbilder som föreställer Bratzdockan säger hon ”/.../man spyr ju lite på det”. Bratz är enkelt förklarad en senare version av Barbiedockan och kvinnorna som ingår i dockserien är långa och smala, de har stora ögon och långa ben. Pedagogerna tycker att Bratzdockorna representerar ett negativt kvinnoideal och att målarbilder med motivet inte skulle uppmuntras. Hon tyckte målarbilder med påsk- och julmotiv var bättre eftersom de var mer neutrala bilder som inte var lika genuskategoriserade, men gillade inte målarbilder generellt eftersom de enligt henne inte uppmuntrar barnens kreativitet. När Ip2 säger att "hon spyr lite på det" tar hon avstånd från den kultur som barnen befinner sig i och legitimerar inte kulturens existens i fritidsverksamheten. Hon menar att bilder som hon anser representerar negativa kvinnoideal inte hör hemma på fritidshemmet.

Eftersom Ip2 säger att det barnen målar ska stämma överens med verksamhetens värderingar kan vi tolka som att hon tycker att motivet bör vara fostrande. Hon säger också i intervjun angående målarbilder ”för det blir ju väldigt mycket att man inte uppmuntrar deras egna kreativitet”. Eftersom hon inte anser att målarbilder uppmuntrar kreativiteten tolkar vi det som att andra uttryckssätt gör det, och därmed ges mer legitimitet i fritidshemmets verksamhet. Om vi ser situationen när barnen fyller i Bratz-målarbilderna ur ett sociokulturellt perspektiv kan vi se pedagogens roll i situationen som att skapa sig en förståelse om barnens aktuella utvecklingsnivå för det som skapas. Utifrån den förståelsen kan pedagogerna bidra med det lärande som hon anser lämpligt att utmana dem i. Genom att engagera sig i situationen kan pedagogerna med den kunskap hon bidrar med skapa en proximal utvecklingszon för eleverna att utvecklas i. Bratz-motivet och det negativa kvinnoidealet det förmedlar kan problematiseras. Pedagogerna skulle därmed utgå ifrån barnens erfarenheter och intressen och utmana deras förståelse för motivet.

8.2 Miljö

Flera pedagoger vi intervjuat nämner att materialens lättillgänglighet är viktig för att det ska uppmuntra till skapande. Om eleverna ser pennor, kriterier och papper är det större chans att de vill använda dem, än om de är undangömda och plockas fram av pedagogerna när eleven ber om det. Pedagogerna menar att skapandet kan uppmuntras genom att förändra den fysiska miljön för att gynna elevernas skapande. Väggarna i fritidshemmets lokaler är ofta fyllda med målningar i vattenfärg, sockermålningar, stora gemensamma konstprojekt och inramade självporträtt på eleverna. I den miljön får man intrycket av att det skapas mycket och att pedagogerna tar det på allvar genom att

dokumentera vad som har gjorts och göra det synligt. Braxell menar att lärare på så sätt legitimerar sin verksamhet och visar att här gör barnen faktiskt något (2010).

Inom Reggio Emilia säger man att det finns tre pedagoger. Pedagogerna och barnen är de två första och den så kallade tredje pedagogen är miljön (Braxell, 2010). Miljön ska uppmuntra till skapande och får gärna innehålla olika typer av estetiska produkter som barnen kan inspireras av.

Det är likadant med material när man målar och ritar och sådär, de är väldigt duktiga på att ta fram, men inte så bra på att plocka undan, framförallt inte lägga tillbaka i ordning, blå och sådär, för det ser ju inte speciellt trevligt ut när man ska ta fram pennor och sånt. - Ip3

Ip3 tycker att eleverna ska ta eget ansvar för miljön på fritidshemmet, material ska ligga i ordning för att alla ska hitta det dom söker. Citatet ovan visar på att han tycker eleverna är mindre bra på att städa undan efter en bildskapande aktivitet och att de borde ta mer ansvar för ordningen. Vi tolkar det som att eleverna själva ska ta ansvar för ordning i materialskåp eller hyllor eftersom det är eleverna som använder materialet. Eleverna visar att de är nyfikna och vill skapa bilder på fritidshemmet, men pedagogens fokus ligger på att upprätthålla en inspirerande miljö. Att Ip3 säger att de är duktiga på att ta fram visar att de ofta ägnar sig åt bildskapande aktiviteter och att de vet var materialet finns. De är också medvetna om att det är fritt fram att hämta de material de anser sig behöva. Materialet är lättillgängligt och används ofta men det är för pedagogen lika viktigt att barnen upprätthåller den inspirerande miljön i fritidshemmets lokaler. Ip3 säger även att han tycker att det är tråkigt att rita och deltar sällan i bildskapandet tillsammans med eleverna. När han inte deltar i aktiviteten är det barnens ansvar att upprätthålla miljön. Barnen får alltså ta ett eget ansvar för de aktiviteter de ägnar sig åt som inte pedagogerna engagerar sig i.

Braxell menar att materialet ska kunna finnas tillgängligt utan att en pedagog tar fram det i ett skapande syfte, eleverna ska själva kunna få tillgång till material när de känner för att skapa (2010). Materialet bör ha sin egen plats för att eleverna lätt och smidigt kan ha tillgång till det de vill ägna sig åt (Braxell, 2010). Eleven ska känna att man får ta fram ett färgat papper att rita på utan att en pedagog ska behöva lägga sig i och godkänna att skapandet startas. Att ha ett bord med olika material kan locka eleverna till att utveckla både kreativitet och samspel med andra. Att eleverna ser något nytt och spännande på bordet som de inte har sett förr kan locka till skapande i olika utsträckningar.

8.3 Tidsbrist

Av vår intervjudata förstod vi att samtliga pedagoger skulle vilja ha mer tid till skapandet med barnen. De har inte tiden det skulle ta för att utveckla elevernas förmågor på det sätt de vill och anser är bra. Fem av sex ansåg sig också behöva mer kompetens inom bildskapande för att den eftersträlvade utvecklingen ska kunna uppnås. Barnen vill skapa mycket, men pedagogerna har inte tid för att engagera sig i deras bildskapande och när de tar sig tid tycker de att de borde kunna bidra med mer än de kan.

Ip4 säger att han skulle vilja ha mer tid till att sätta sig med eleverna och engagera sig i deras skapande, men upplever att det inte finns tid då det finns mycket annat som måste

göras. Den tid de tar sig till bildskapande är lärarstyrda teman de har en gång i veckan under några veckors period, vilket uppskattas av många elever. Det leder till att det antingen blir att eleverna målar själva utan någon styrning av pedagogerna, eller att det blir helt lärarstyrt då pedagogerna bestämmer vilka material och metoder de ska använda. Det är enligt Bendroth Karlsson de två vanligaste felen som görs av pedagoger (1998). Pedagogerna skapar ingen tid till att sätta sig ner med eleverna och utmana och problematisera, hjälpa dem att komma på nya lösningar eller engagera sig i vad de målar. Det kan hänga ihop med att pedagogen anser sig behöva mer kompetens inom området eller att de inte anser att det är lika nödvändigt att närvara i bildskapandet som de gör under andra aktiviteter.

8.4 Bilder som kommunikativa verktyg

När vi pratar med Ip4 om bilders kommunikativa förmåga kopplar han det till bilder som är satta i ett sammanhang, till exempel en bild i en saga eller om de gör en bilderbok. Bilderna måste vara en del i en linjär berättelse för att ses som kommunikativa. Han säger att de ”inte kommit så långt än” och syftar till att nu målade eleverna enskilda bilder och sparade i sin låda eller gav bort till någon. Han anser att det är flera bilder i ett sammanhang som gör en bild kommunikativ. En bild ses inte som en berättelse i sig utan det måste vara i bokform eller serieform enligt Ip4.

I forskningen kring barns bildskapande, speciellt inom förskolan ses varje bild som något kommunikativt (Braxell, 2010) då den förmedlar barnens tankar och upplevelser.

I samtliga läroplaner vi läst, från 1969 till den nu gällande lgr11, finns det formuleringar som lyfter fram det kommunikativa värdet i bilder. I lgr69 är det ett mål i ämnet teckning att grundskoleelever ska skapa för att pryda klassrummet och hemmet (Skolöverstyrelsen, 1969). Bilder skapas för att visas upp och för att andra ska se dem. I lgr80 och lpo94 har barnens egna kulturer fått utrymme och undervisningen ska utgå ifrån deras upplevelser från både skola, hem och samhälle (Skolverket, 1980, Skolverket, 1994). I den aktuella läroplanen fokuseras det på utvecklingen av elevernas förståelse för vad bilder förmedlar genom reklam och populärkultur (Skolverket, 2011).

Till skillnad från Ip4s definition av vad som gör en bild kommunikativ anser Read att en bild är kommunikativ för att den kommunicerar barnens emotionella och kognitiva utveckling (Löfstedt, 2004). Braxells exempel med Gustavs målning av Karius och Baktus är en annan definition av hur en bild är kommunikativ (2010). Gustav kommunicerar sina tankar om teaterpjäsen och att hans tankar även upptas av att han håller på att vänja sig av med att använda blöja. När pedagogen inte tolkar bilderna som kommunikativa eller att de berättar barnens aktuella utvecklingsnivå tar de inte chansen att kunna bidra med någon kunskap själva. I våra intervjuer hörde vi att pedagogerna ofta inriktade sig på att utmana eleverna i det tekniska kunnandet, inte vilken kunskap eleverna kommunicerar genom bilden eller vilken kunskap de har om motivet.

8.5 Värderingar

Vi pratar om hur pedagoger samtalar med eleverna om deras bilder de gjort och Ip6 säger: ”/.../man ska ju inte säga att det är fint när det inte är fint.”

Att något ”är” fint innebär ju att det finns fina saker, och fula saker. Hon säger också ”man ska ju inte”. Ordet ”man” används när man vill förstärka det som sägs. Det visar att det är fler än jag själv som tycker såhär (Lindgren, 2006). ”Ska inte” tolkar vi som ”bör inte”, alltså att andra ska göra som hon tycker. Ordet ”ju” markerar att det är självklart, det är så det är. Uttalandet säger oss också att det är hon som pedagog som avgör vad som är fint och inte fint, hon vill inte säga att det är fint när det inte är så hon tycker. Det är självklart att det finns de barn som målar fint och de som målar fult enligt pedagogen. Pedagogen blir bedömare och barnens bilder är det som bedöms. Pedagogen blir smakdomare (Wallin, 2003). Pedagogen säger vidare att eleverna vill ha bekräftelse på sina bilder och att hon vill prata med eleverna om bilderna de målat när de kommer fram till henne och visar vad de gjort. Hon vill prata om vad de föreställer och vilka färger de har använt. När hon inte säger att det är fint, som hon bara gör när hon menar det, tipsar hon om hur eleverna kan förbättra sina bilder. Hon tipsar om hur de kan använda horisontlinjer när de ska måla landskap och hjälplinjer när de målar ansikten för att göra finare bilder. Pedagogen har en klar bild av vad det är som borde förbättras i elevens bild. Hon kan peka ut vad som fattas och vad som ska förbättras för att den ska bli bättre.

Ip1 ville uppmuntra en elev att stanna kvar vid sitt bord och fortsätta med målningen som han påbörjat. De målade olika karaktärer som de senare skulle använda i en teaterpjäs. Pedagogen vet om att eleven lätt går ifrån och lämnar det han påbörjat om han inte blir nöjd så hon hjälpte honom med målandet av hans karaktär. Hon säger senare i intervjun att de som är duktiga i sitt eget målande inte verkar bry sig särskilt mycket om vad pedagogerna tycker om deras bilder. Däremot så vill barnen veta vad ens kamrater tycker om bilden. Man vill att ens kamrat ska ha samma smakpreferenser som en själv (Änggård, 2005). Ip1 menar att de som inte är lika självsäkra i sitt bildskapande är mer beroende av de vuxnas bekräftelse. De räcker upp handen i undervisningen och kommer fram och frågar vad de tycker när det är egeninitierade aktiviteter på fritidshemmet. Pojken som lätt går ifrån sina påbörjade aktiviteter är en av de som inte är lika säkra i sitt målande. Ip1 ville få honom att fortsätta så hon valde att måla en del av karaktären på hans papper med förhoppningen att han skulle känna sig nöjdare med bilden.

Teaterpjäsen är målet för bilden i pedagogens ögon och hon vill att eleverna ska göra klart sina karaktärer och känna sig nöjda med dem. Det är dock inte självklart att pojken ser sin målade karaktär som en mindre del i helheten Teaterpjäs. Eftersom han lätt känner sig olustig och vill ge sig iväg från situationen kan vi anta att han tar bildskapandet på allvar och känner sig illa till mods när han inte känner sig nöjd med vad han skapat. Eftersom pedagogen är självutnämnd smakdomare och värderar vad som är fint och inte fint så blir det uppmuntrande i hennes gärning när hon hjälper till kontraproduktivt. När pojken genom att visa ovilja för att fortsätta måla signalerar att han inte känner att han kan vill hon hjälpa till. Men när hon målar till exempel skägg och hår på pojkens karaktär så är det den vuxnes syn på hur skägg och hår ser ut. Eleverna ser upp till de vuxna som de tycker kan måla bättre så konsekvensen blir att pedagogen visar för pojken att det är den vuxnes syn på skägg och hår som gäller (Wallin, 2003). Det kan vara svårt för barn, pojken vi talar om här är 6 år gammal, att måla verklighetstroga bilder och därför undviker de oftast det eftersom de är rädda att göra fel (Änggård, 2006). När pedagogen målar åt pojken spär det på rädslan av att göra fel och det blir därmed ingen uppmuntran när hon målar åt honom. Det blir snarare en tydligare uppdelning i vad som anses vara bra och dåligt och att den vuxnas syn på konst är det som eleverna ska eftersträva och efterlikna.

8.5.1 "Åh, va fint!"

Uttalandet "Åh, va fint" är ett vedertaget begrepp bland oss lärarstuderande och de verksamma pedagogerna vi intervjuat. Vi kunde i våra intervjuer samtala kring uttalandet som ett eget begrepp. Ip1 menade att uttrycket kan användas i uppmuntrande syfte. När barnen kommer till pedagogerna med sina teckningar tolkar hon det som att barnen vill ha bekräftelse på sina skapelser. "Åh, vad fint!" bekräftar barnens teckningar men befäster också pedagogens roll som smakdomare som avgör vad som är "fint" och vad som inte är det. Uttrycket kan dock användas även om pedagogen inte tycker att det är fint, syftet från pedagogen är att uppmuntra, inte att bedöma. Samtliga av våra intervjupersoner har bedömt bilder genom att säga att bilder är fina. Pedagogerna visar genom sina bedömningar vad som är önskvärt eller inte. Både elever och pedagoger har olika syner på vad en bra bild är och när pedagogen säger "åh, vad fint!" blir det ett foucaultianskt maktutövande genom att pedagogerna legitimerar sin syn på vad en bra bild är.

Det är inte säkert att elevens avsikt med skapandet är att det ska bli en fin bild. Det kan handla om en känsla som eleven har, någonting som händer i elevens liv för tillfället eller en tanke som man vill reflektera kring. Genom att kommentera att bilden är fin har pedagogen inte varit engagerad i den skapande processen och har ingen kunskap om vad barnet fokuserat på i sitt skapande och bedömer bilden utifrån den för givet tagna föreställningen om att barn målar för att skapa något fint. Bedömningen som pedagogen gör måste göras med kunskap av vad intentionen med bilden är (Löfstedt, 2004).

8.6 Målarbilder

Ip3 säger: "…oftast sitter dom ju och bara målar för målandets skull." och "…/Då sitter dom bara och fyller i i 40 min, skittråkigt.."

Pedagogen pratar alltså om målarbilden som något som man "bara" fyller med färg. Att pedagogen använder ordet "bara" tolkar vi som att det bör finnas något mer i målandet än att bara fylla i färg för att det ska anses vara något positivt. "Vi försöker få dom att måla lite mer själv" nämns i flera av intervjuerna när vi pratat om målarbilder. Ska elevernas bildskapande ses som positivt för pedagogerna så ska de "måla själva", i motsats till att "bara" fylla i en teckning med färg. Men samtidigt som pedagogerna lyfter bildskapandet så tycker dom att "bara att sitta och fylla i i 40 min" är något negativt. Det pekar på att pedagogerna tycker att 40 min är tillräckligt lång tid för att sitta och rita och att eleverna ska göra annat istället. Ip3 säger "mm, skittråkigt" när de sitter en längre stund med målarbilder och teckningar och tycker personligen att det är tråkigt.

Bakom detta resonemang anar vi att pedagogen värderar eget skapande högre än reproduktion. Originaliteten i elevens skapande förstår vi som det underförstådda värdet som pedagogerna gör meningsfullt för bildskapandet. Tanken om att det som skapas ska komma från eleven själv har återkommit i våra intervjutexter, vilket också kan härledas till tanken om att det som skapas ska vara originellt. Pedagogerna pratar om att eleverna ska våga skapa själva, att inte härma sina kompisar eller ta hjälp eller genvägar till en fin bild. Att reproducera en bild eller att ta hjälp av en kompis som målar något åt eleven anses inte vara utvecklande för det egna skapandet. Eleverna ska helst uttrycka känslor och bearbeta upplevelser genom sina bilder. Änggård menar att barns skapande är

kollektivt, genom att måla samma saker som sina kompisar skapar de en gemenskap (2005).

Ip6 säger att: ”man kan ju inte hänga upp allt, (utan) försöka använda fina bilder”.

Vi tolkar uttalandet som att pedagogen skulle vilja hänga upp fler bilder, men att det måste gallras bort och bara de bilder som anses som fina får plats att hängas upp. Det låter också på uttalandet som att det finns en klar syn på vad som är fint och vad som inte är det.

I avsnittet om lågstadiets huvudmoment i Lgr69 står det att bildundervisningen ska syfta till ”Dekorationer /.../ till hemmets och klassrummets prydnad” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 51). Yttrandet om att bara ”fina” bilder ska användas till väggarna i fritidshemmets lokal visar på att barnens bildskapande måste tillfredsställa pedagogens syn på vad en bra bild är. Braxell (2010) menar att dokumentation genom att sätta upp barnens bilder på väggarna i lokalen blir ett bevis på att barnen faktiskt skapar något. Bilderna blir ett intyg på att det är en bra verksamhet. Braxell skriver däremot att hon aldrig hört ett barn uttrycka en vilja om att deras bild ska pryda en vägg, däremot ser de sina bilder som en typ av kommunikation (2010). De har nästan alltid en mottagare, exempelvis ett syskon, en kompis eller förälder.

8.7 Reproduktion och kollaborativt lärande

Det fria skapandet är det i vårt intervjumaterial som oftast tas upp som det pedagogerna strävar efter och vill att eleverna ska syssla med. De flesta pedagoger är överens om att det är positivt att barnen leker tillsammans, det skapar oro när en elev är på skolgården själv och i värdegrundsarbetet är det mycket fokus på att alla ska få vara med, hur man är en god kamrat och att man ska hjälpa varandra. När det gäller bildskapande är det nästan tvärtom. Ip6 pratar om en flicka som aldrig skulle ta eget initiativ och skapa själv. Hon härmar andra och pedagogen menar att det hade varit bättre om hon tagit initiativ till att måla på egen hand. Fast (2008) menar att barn lägger ner relativt mycket tid och energi på att lista ut vilken roll de har i barngruppen. Troligtvis är flickan som pedagogen pratar om inte säker i sin roll i gruppen. Att måla samma motiv som de andra kan vara hennes sätt att komma in i gruppen genom skapandet av något gemensamt som de kan samlas kring och prata om. Att barnen skapar gemensamma kulturer handlar inte bara om att de samlas kring samma intressen vad gäller bild och musik, utan det handlar också om de kulturella värden som skapas i en grupp och överförs mellan individer genom interaktion (Änggård, 2005).

I intervjuerna nämner flera pedagoger att de vill att eleverna ska våga skapa själva och att de inte ska hämma sina kompisar eller ta hjälp eller genvägar till en fin bild. Barn vill måla fina bilder, och de gör vad de kan för att skapa något de blir nöjda med (Änggård, 2005). Har en kompis målat en fin bild använder de sig av kompisens kunskaper för att lära sig att måla lika fint. För barn är det viktigt att utvecklas, därför vill de inte känna sig barnsliga genom att måla något "fult" som de tycker att de borde kunna göra finare. Lyckas de måla en fin teckning blir den ett slags materiellt bevis för att barnet är kompetent. Barn kopierar och reproducerar för att de vill utveckla sitt bildskapande genom exempelvis att hämma sina kamrater eller en pedagog.

Att reproducera en bild eller att ta hjälp av en kompis som målar något åt eleven anses inte vara utvecklande för det egna skapandet enligt Ip4. Han tycker att eleverna helst ska uttrycka sina egna känslor och bearbeta upplevelser genom sina bilder. Det är med andra ord ett stort individuellt fokus i skapandet. Men pedagogerna pratar sig varma om det sociala som skapandet erbjuder. Det anses positivt för eleverna att de sitter tillsammans och målar. Det läggs stor vikt vid att det ska vara ett gott socialt klimat kring skapandet och eleverna uppmuntras att berömma varandras teckningar. Dialogen eleverna emellan anses vara önskvärd oavsett vad de samtalar om. Pratar de om innehållet i bilden så är det bra. Det tolkar vi som att pedagogerna vi intervjuat ser en fostrande roll i skapandet. Att de, liksom pedagogerna Lindgren intervjuat, legitimerar barnens skapande med att det medför till att öka barnens sociala skicklighet.

8.8 Informellt lärande

När vi gick igenom vårt intervjumaterial märkte vi att pedagogerna ofta såg det som sin uppgift att lära sina elever hur de använder sig av många olika typer av material och metoder för att måla. De använde sig av teman där man går igenom olika sätt att måla. Det ses som viktigt dels som ett sätt att öva upp sin tekniska färdighet men också för att våga testa något nytt, att erövra kunskap om en konstform de inte trodde de kunde hantera för att sedan växa i uppgiften och känna glädjen över att lyckas. Man har utgått ifrån läroplanens formuleringar om att barn ska lära sig olika metoder och skapat en mening för varför eleverna ska tillägna sig kunskap om fler material och metoder. I denna syn ligger ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, att bildskapande ska syfta till ett annat lärande än själva skapandet. De ska öva självförtroende och annat än det lärande som är specifikt för bildskapandet. Den estetiska praktiken har alltså inget egenvärde då den används för ett bestämt lärandemål. Enligt Falkner & Ludvigsson, är det vanligt bland pedagoger att man har andra mål än skapande för att kunna ge legitimitet åt leken och skapandet i verksamheten (2012).

9 Diskussion

Vår frågeställning är ” Hur pratar de intervjuade pedagogerna om barns bildskapande?” Vårt sammanfattade resultat av studien är att barnen och pedagogerna har olika intentioner med bildskapande. Pedagogerna värderar barnens bilder utifrån ett vuxenperspektiv och vi har kommit fram till att pedagogerna ofta inte deltar i barnens bildskapande på fritids. De ser inte bilderna som kommunikativa och de anser att målarbilder inte utvecklar barnens kreativa förmåga. Enligt den tidigare forskning vi tagit upp är barns bilder kommunikativa och ett verktyg för barnens skapande av kamratkulturer. Barnens och pedagogernas olika syn på bildskapande överensstämmer alltså inte med varandra. Vi kommer nedan att diskutera resultatet från vår intervjustudie. Vi kommer ta hjälp av den sociokulturella teorin och tidigare forskning för att försöka tolka vad pedagogernas uttalanden kan få för konsekvenser för bildskapande på fritidshemmet.

9.1 "Åh, va fint!"

Likt vår erfarenhet vi skrev om i inledningen så fann vi i vårt intervjumaterial att pedagogerna sällan medverkar i barnens bildskapande aktiviteter. De är däremot ofta i närheten, säger gärna något uppmuntrande när de går förbi, hinner sätta sig några minuter eller när eleverna kommer fram till dem med sina teckningar och visar för pedagogerna. Pedagogerna vill gärna uppmuntra barnen och uttrycker ofta "åh, vad fint!" när barnen kommer och visar upp sina bilder. Ip6 tar för givet att barnet vill utveckla sin målarteknik och hon bidrar med den kunskap hon har för att hjälpa barnet vidare i sin utveckling.

Pedagogerna berättar att de vill och försöker delta i barnens uppstartade aktiviteter men upplever att de har tidsbrist och att när de väl sitter med eleverna upplever pedagogerna att de saknar den kompetens de tycker sig behöva. Pedagogerna tar sig inte tid att måla och menar på att det är mycket annat som måste göras.

När pedagogerna inte medverkar i barnens bildskapande aktiviteter får det konsekvensen att eleverna får lära sig själva och varandra (Bendroth Karlsson, 1998). När barngrupper lämnas åt sig själva menar Bendroth Karlsson att pedagogerna litar till elevernas egna "naturliga" utveckling (1998).

Det blir en uppdelning av vilka konstnärsstilar som målas. När pedagogerna styr material och metoder är det ofta naturalistiska och realistiska bilder som målas, medan barnen helst ägnar sig åt populärkultur och personliga erfarenheter när de målar. Sparrman menar att det ofta är den vuxnas föreställning om vad fin konst är som uppmuntras på fritidshemmet (2002). När Ip6 uppmuntrar eleverna att använda horisontlinjer manifesteras den bild av vad hon tycker att bilden saknar för att bli det hon anser att den bör vara. Hon har dock sällan deltagit i barnets bildskapande och vet inte vad barnet fokuserat på när hon/han målat. Löfstedt menar att en bild måste bedömas med kunskap av vad barnet har för intentioner att uppnå med bilden (2004), inte sällan en känsla eller upplevelse, mer sällan att den ska se "riktig" ut. Pedagogerna påverkar barnens syn på vad som är en bra och dålig teckning genom att pedagogen tar rollen som smakdomare (Wallin, 2003). Barnen börjar vilja måla som de vuxna eftersom det inom diskursen är de vuxna som är smakdomare och visar genom sina handlingar att det är de vuxnas syn på vad en fin katt, till exempel, som gäller. Vi menar i likhet med Pramling Samuelsson att pedagogerna måste vara delaktiga i aktiviteten och skaffa sig kunskap om vad som är centralt för barnen för att kunna rikta lärandet (2011). Med andra ord, ta reda på barnets aktuella utvecklingsnivå för att synliggöra vad som är lämpligt att utmana till för lärande och genom sin interaktion med barnet bidra till utveckling.

Sparrman fann i sin studie att de bilder som var upphängda på väggarna ofta var naturalistiska och reproduktioner av kända konstnärer som Carl Larsson (2002). Braxell och Reggio Emilia-filosofin lyfter fram miljöns roll som det som inspirerar barnen och ger dem erfarenheter av olika typer av konst (2010).

Finns det bara naturalistiska bilder på väggarna och om pedagogerna tipsar om horisontlinjer istället för att ta reda på var barnets fokus med målandet ligger blir konsekvensen enligt Sparrman att barnen eftersträvar att måla i enlighet med de vuxnas uppfattningar om vad bra konst är (2002). Änggård menar dock att det är svårt för barn att måla verklighetstroga bilder och när pedagogen är självutnämnd smakdomare blir barnen rädda för att göra fel, de vet ju att pedagogerna kan måla sådana bilder så mycket

bättre (2006). Det pedagogerna säger i våra intervjuer om vilken typ av bilder barnen bör måla kan antas få konsekvensen att barnen helt enkelt undviker att måla den typen av verklighetstroga bilder som pedagogerna anser att de bör eftersträva.

9.2 Barns skapande av kamratkulturer

Av vårt intervjumaterial har vi förstått att pedagogernas sällsynta medverkan i barnens bildskapande aktiviteter ger dem begränsad kunskap om de barnkulturer som barnen skapar i interaktion med andra. Ip2 upplevde att hon inte ville ha Bratz-målarbilder på sin avdelning eftersom bilden kommunicerade ett negativt kvinnoideal. Hon upplevde att hon inte har någon kontroll över hur bilden påverkar barnen.

Flera pedagoger uttrycker sig i negativa ord om när barnen härmar varandra, väljer samma målarbild eller likadana färger som sina kompisar.

Johansson (2011) anser att genom imitation lär sig eleverna av varandra och eftersom fritids är en socialisationsmiljö där både lärare och elever tar efter varandras beteenden så skapar det, genom interaktionen, nya kunskaper och färdigheter. Genom imitation och språk är lärandet ett viktigt interaktionsmönster (Johansson, 2011). Att eleverna imiterar kompisarnas val av motiv och färg är ett sätt för barnen att komma in i en kamratkultur, likt Ånggårds beskrivning att barnen ger sig själva "inträdesbiljetter" till en gemenskap genom att skaffa sig samma erfarenheter och intressen som de man vill socialisera sig med (2005). Ur ett sociokulturellt perspektiv är kompetenta andra nödvändigt för att ny kunskap ska kunna skapas (Löfstedt, 2004).

När barnet väljer samma målarbild eller målar samma motiv eller med samma färger som sin kompis skapas en kamratkultur där det finns rätt och fel. Det blir ett socialt lärande där barnet lär sig att anpassa sig i sociala situationer. Vi ser därför bild som en aktivitet där barnens sociala förmågor och kamratskapande kan växa och kanske också problematiseras, men det kräver pedagogens medverkande. Kamratrelationer kan vara negativa och det är därför viktigt att pedagogen närvarar och synliggör och problematiserar om det behövs. Det kräver att pedagogerna känner sina elever väl och vet hur olika elever hanterar olika situationer, vilket de kan skaffa sig i interaktion med barnen och diskussioner kring deras intressen och erfarenheter, som de ofta uttrycker i sina bilder.

9.3 Barnbilden som kommunikativt verktyg

Pedagogerna vi intervjuat lyfter fram att ett gott socialt klimat är viktigt i barnens skapandemiljö. De anser att det är bra att barnen samtalar med varandra och helst ska de uppmuntra varandra och varandras bilder. Ip1 och Ip2 anser att samtalen kring bilderna är viktiga och att eleverna kan bidra med ny kunskap till varandra. Däremot ser de inte själva bilderna som något kommunikativt eller berättande.

Eleverna kan med bilder visa hur de upplever verkligheten. Forskningen säger att bilder är kommunikativa (Braxell, 2010). Pramling Samuelsson visar att barnens teckningar med fördel kan användas som en del i hur pedagogerna utvecklar sin undervisning genom att bilderna berättar för dem vad barnet kan om ett visst ämne (2011). Pedagogerna kan i

barnens bilder få syn på barnets intressen och erfarenheter och behov av kunskap inom ett ämne (Änggård, 2005). Eftersom fritidshemspersonalen ska utgå ifrån barnens behov, intressen och erfarenheter i sin undervisning kan vi i vår studie se att det lärandet inte utgår ifrån styrdokumentet när det kommer till bildskapande.

Eftersom fritidshemmet enligt styrdokumentet ska utgå ifrån barnens behov och intressen behöver vi som pedagoger kunna se elevernas behov i de moment som utförs och vi behöver bejaka deras intressen och använda dem som utgångspunkt för vilka utmaningar vi kan ställa dem inför. Eftersom bilder kan användas till just detta (Änggård, 2005, Pramling Samuelsson, 2011) anser vi att de pedagoger vi intervjuat missar en god möjlighet till att utmana eleverna i deras lärande, eftersom de uttrycker i intervjuerna att de inte har tid till att vara delaktiga i elevernas bildskapande. Pedagogernas uttalanden vilar mer mot teorin om utvecklingsstadier och barnens naturliga utveckling än att de ser sig själva som viktiga för att bidra till den proximala utvecklingszonen där utveckling kan ske.

Bilden förmedlar något precis som det skrivna eller talade språket. Att måla ett hjärta och ge till någon kan ju säga något som ett yngre barn kanske har svårt att formulera i skriftspråk. När barnet målar med en kommunikativ aspekt på sitt skapande men bedöms utifrån hur fin teckningen är synliggör pedagogerna sin syn på det skapade, att det ska tillfredsställa någon annan estetiskt istället för att barnen kommunicerar något. Pedagogernas syn på vad en bra bild är känns inte igen i forskningen och är inte heller grundad i det enskilda barnets intentioner med bilden. Det uppstår en komplikation när barnets och pedagogen inte ser bilden från samma perspektiv. Det blir svårt att tala om något när det inte finns en överenskommelse om vad det är man talar om.

9.4 Målarbilder

Det som varit tydligast i vår studie är intervjupersonernas negativa uttalanden om målarbilder. Vad pedagogerna anser vara ett gott skapande är det ska vara roligt och meningsfullt, barnen ska måla fritt och kreativt. När de pratar om målarbilder är det just de här sakerna som utesluts. De uttrycker att de är tråkiga och meningslösa, barnen utvecklar inte sin kreativa förmåga och de "bara färglägger". Pedagogerna pratade om målarbilder som rekreation, att det är kravlöst med att bara färglägga en bild. När barnen pratar om innehållet i bilden ses det mer som avkoppling än som något lärande. Pedagogernas uttalanden visar att det är legitimt för dem att hävda att målarbilder är tråkiga, samtidigt som de uttrycker att de vill tillhandahålla bilderna för att barnen tycker att det är roligt.

Konstvetenskapens ideal är att konst ska vara originellt och personligt, det ska vara något individuellt. När barnen använder sig av stenciler, mallar och kopierar varandras teckningar och målar av strider det mot detta idealet och det anses vara förkastliga metoder att använda sig av i sitt skapande (Änggård, 2005). När pedagogerna ser användandet av målarbilder som avkoppling menar Lindgren att de legitimerar bildskapandet med att eleverna har ett behov av avkoppling.

När vi går igenom forskning om barns bildskapande finns det få belägg för att användandet av målarbilder inte skulle vara kreativt, meningsfullt eller roligt. Tvärtom skriver Aronsson om en pojke som genom mötet med andra bilder och mallar kunde

inspireras till ett mer fritt och personligt skapande än vad som gjordes när han målade fritt, utan mallar och inspiration från andra (1997). Samtidigt säger Braxells forskning inom Reggio Emilia-förskolor att målarbilder begränsar barnens kreativa förmåga, barnen kan inte vara mer kreativa än vad formen tillåter (2010). Forskningen har alltså skilda uppfattningar angående målarbilderna.

Bilderna som barnen skapar ska enligt pedagogerna vi intervjuat helst uttrycka barnens fantasi. Dock menar Vygotskij att fantasi och verklighet förutsätter varandra (Löfstedt, 2004). Fantasin uppstår i mötet med den verklighet barnet befinner sig i. När barnen inspireras av andras bilder och när barnet reproducerar en bild är det en del i lärandeprocessen att förstå hur barnet ska hantera den typ av bild som det skapar.

När pedagogerna ser målarbilderna som avslappning istället för att se vilket lärande som sker menar Weissenrieder (2008) att skapandet inte tas på allvar. Lindgren (2006) menar att barnens behov av avslappning legitimerar verksamhetens aktiviteter istället för att synliggöra det lärande som sker.

Vi har svårt att tro att pedagoger pratar så om annan lek eller aktivitet som barnen själva initierat. Till exempel att man tycker att det är tråkigt att bygga med lego eller bygga en koja. Det uppstår en komplikation när barnens intressen står i kontrast till vad pedagogerna vill uppmuntra på grund av deras syn på vad som är bra.

9.5 Sammanfattning av diskussion

I inledningen skrev vi att vår erfarenhet är att pedagoger inte är lika närvarande i barns bildskapande på fritidshemmet som de är i andra aktiviteter vilket vi också fann i vår intervjustudie. Hur pedagogerna pratar om barnens bildskapande kan påverka hur deras skapande ser ut, men barnen har också stor påverkan på bildskapandet då pedagogerna ofta uppmuntrar dem och vill att de ska våga skapa. Braxell menar att målarbilder är begränsande för barnens kreativitet (2010). Vi fann i vår studie att pedagogernas försanthållanden om vad en bra bild bör kan vara det som begränsar barnens utveckling i deras bildskapande, eftersom annan forskning visar att målarbilder kan vara utvecklande. Men den utvecklingen synliggörs inte i pedagogernas uttalanden i våra intervjuer.

När diskursen har en agenda legitimeras vissa versioner av verkligheten, den tjänar vissas syften före någon annans. Vi har funnit att de versioner av verkligheten som legitimeras av pedagogerna är de som lyfter fram pedagogernas egna uppfattningar om vad bra bildskapande är. Detta kan vara på bekostnad av elevernas utveckling av bildskapandet genom att deras intressen av att reproducera populärkultur och deras intentioner med skapandet eventuellt får stå tillbaka och påverkas negativt av pedagogernas uppfattningar.

Barn ger sig själva inträdesbiljetter till en gemenskap genom att visa på att de har samma intressen (Änggård, 2005). "Såna där målarbilder som man bara fyller i" kan alltså lite djärvt tolkas som grunden för fritidshemmets verksamhet eftersom kamratkulturen, som barnen blir medskapare i just då, blir den sociala grundpelare som fritidshemmets informella lärande vilar sig mot.

9.6 Förslag till vidare forskning

När vi transkriberade vårt intervjumaterial tyckte vi att kommunikationen som enligt pedagogerna uppstår mellan barn och pedagog när de samtalar kring en teckning var intressant. Vi har i vår studie fått en bild av hur pedagogerna upplever kommunikationen, det hade varit intressant att studera hur barn upplever samma situation. Barnens perspektiv på verksamheten är viktig att lyfta fram för att det utgör en förutsättning som pedagogernas utveckling av verksamheten ska grundas i. Det blir därmed en viktig kunskap för blivande och verksamma pedagoger att ha.

10 Referenslista

Antologier

Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber

Lundgren, Ulf P & Säljö, Roger & Liberg, Caroline (2010). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur

Pihlgren, A.S. (red.) (2011). *Fritidshemmet: fritidslärares uppdrag på fritidshemmet och i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A.S. (red.) (2013). *Fritidshemmets didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Böcker

Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber

Andersson, B. & Eklund, S. (2011). *Lärare som praktiker och forskare: om praxisnära forskning*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet.

Aronsson, K. (1997). *Barns världar - barns bilder*. Stockholm: Natur och kultur

Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

Barnes, R. (1994). *Lära barn skapa: kreativt arbete med barn*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. (4., /rev./ uppl.) Stockholm: Liber.

Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik: idé, ideal, realitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Jones, R.H. (2012). *Discourse analysis: a resource book for students*. Abingdon: Routledge.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.

Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande: teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Jönköping: Jönköping Univ. Press.

Pramling Samuelsson, I. (2011). *Konsten att lära barn estetik: en utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedt.

Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv: bilder, medier och praktiker*. (1. uppl.) Diss. Linköping : Univ., 2002. Linköping.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Wallin, K. (2003). *Pedagogiska kullerbyttor: en bok om svenska barn och inspirationen från Reggio Emilia*. Stockholm: HLS förl..

Weissenrieder, E. (2008). *Skapandets kraft: för kunskap och utveckling*. (1. uppl.) Stockholm: Runa.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

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

Internetkällor

Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2012). *God kvalitet i fritidshem /Elektronisk resurs/ : Grund för elevers lärande, utveckling och hälsa /*. Malmö: Malmö stad.

Nationalencyklopedin. (2014). Hämtad 2014-05-25, från www.ne.se/estetik

Nordenlöw. (2009). Hämtad 2014-05-26, från <http://www.lararnasnyheter.se/bild-skolan/2009/09/23/bildamnets-historia-fran-estetisk-fostran-fritt-skapande>

Runesson, U. (2011). Lärares kunskapsarbete – exemplet learning study: Forskning om undervisning och lärande: Stockholm: Stockholm: Stiftelsen SAF i samverkan med Lärarförbundet. <http://www.stiftelsensaf.se/>

Skolverket. (2014). Hämtad 2014-05-26, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/fritidshem/elever-och-grupper>

Änggård, E. (2005). Förskolebarns meningsskapande i bildaktiviteter utmanar vuxenvärlden /Elektronisk resurs/. *Kulturstudier i Sverige /Elektronisk resurs/ : nationell forskarkonferens, Norrköping 13-15 juni, 2005, Norrköping, Sweden.*

Styrdokument

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (1994) Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94. Stockholm: Skolverket

Sverige. Skolverket (2000). Grundskolan: kursplaner och betygskriterier. Kommentarer. Stockholm: Statens skolverk

Skolverket (2007). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitet i fritidshem.* Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet Lgr 11.* Stockholm: Fritzes

Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969). Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del. Stockholm: Utbildningsförl.

11 Bilaga

Intervjuguide

- Förklaring av syftet med intervjun och etiska principer

Berätta för intervjupersonen att vi gör en studie om hur pedagoger verksamma på fritidshem ser på bildskapande. Få intervjupersonens godkännande om att spela in intervjun med diktafon och förklara att de kommer vara anonyma, både personligen och att vi inte kommer nämna skolan vid namn. De kan både under och efter intervjun när som helst säga till om de inte längre vill delta och att vi inte kommer använda oss av deras intervju i vår studie. Materialet kommer enbart användas i den här studien, och inte i något annat syfte eller sammanhang.

- Bakgrund

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat på fritidshem?

Har du tidigare arbetat med något annat inom skola eller med bild på något sätt?

Hur länge har du jobbat här?

Har du någon kompetens inom ämnet bild? Både som ämneslärare eller som inriktning i förskole/fritidspedagogutbildning.

- Hur och vad målar eleverna?

Målar eleverna ofta?

Målar de oftast själva eller i grupp?

Skiljer sig målandet beroende på om de målar själva eller i grupp?

Målar de ofta samma motiv när de målar tillsammans?

Vad pratar de om när de målar?

Ber de varandra om tips, hjälper de varandra? Isåfall hur?

Vad utgår de ifrån när de målar? (Till exempel erfarenheter, intressen, populärkultur eller annat)

Pratar de med varandra om sina bilder? Kan du ge oss ett exempel på hur det kan låta?

Vad tror du är viktigt för eleverna när de målar?

Motiverar ni eleverna till bildskapande? Hur?

Skapar de till sig själva, kompisar, föräldrar, pedagoger?

- Samtal om elevers bilder

Vad tycker du är viktigt när man som pedagog kommenterar en elevs teckning?

Hur går det samtalet till? Vem initierar samtalen, pedagogen eller eleven?

- Bildskapandets roll i verksamheten

Har ni något planerat bildskapande?
Hur planerar ni det?
Hur utvärderar ni en bildskapande aktivitet?
Finns det något negativt i elevernas bildskapande ni velat förändra/har förändrat?
Sätter ni upp bilder på väggarna? I vilket syfte?
Kan du beskriva ett lyckat bildtillfälle?
Vad vill du att eleverna ska ta med sig efter en bildskapande aktivitet/undervisning?
Vad skulle du vilja förbättra för att bildskapandet?
Till exempel: Tid, material, kompetens.
Vad skulle du vilja att den förbättringen leder till?