



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

“Från big nono! Till lite mer accepterat!”

- En intervjustudie om lärares syn på färgläggningbilder på fritidshemmet.

Namn: Jenni Eonsuu & Hanna Klingberg
Program: Grundlärarprogrammet med inriktning
mot arbete i fritidshem



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2020
Handledare: Viveka Torell
Examinator: Catarina Andishmand

Nyckelord: Färgläggningsbilder, Förhållningssätt, Fritidshem, Bildskapande

Abstract

Syfte

Denna uppsats syftar till att undersöka betydelsen av bildskapandet och specifikt användandet av färgläggningsbilder i fritidshemmets verksamhet. Vi vill få en förståelse av lärarnas förhållningssätt till färgläggningsbilder, hur de ser på användandet av detta på fritidshemmet och i så fall i vilken kontext färgläggningsbilder används.

Frågeställningar

- Vilken plats får bildskapandet på fritidshemmet, radikal eller modest?
- Vad är lärarens syn på färgläggningsbilder och hur ser de på skillnaden mellan fylla-i-teckningar kontra mandalas?

Material och metod

För att få svar på det vi vill undersöka i vår studie har vi gjort en kvalitativ intervjustudie där vi har intervjuat fem utbildade lärare som är verksamma på fritidshemmet. Vi har läst forskning på det sociokulturella perspektivet och det psykologiska perspektivet samt teorier som berör barnkultur och barns kultur, inre och yttre motivation samt barns bildskapande. Vi har analyserat materialet genom att sortera, reducera och argumentera och det material vi fick fram har vi med de teorier och den tidigare forskningen analyserat samman för att besvara våra frågeställningar.

Resultat:

Studiens resultat visar att lärarna inte är negativa till att använda färgläggningsbilder på fritidshemmet. De anser att färgläggningsbilder kan användas till olika syften, dessa syften kan exempelvis bli en ingång till bildskapande för de elever som inte kan eller vågar skapa själva, då kan färgläggningsbilder användas som ett verktyg. Ett annat syfte kan vara att eleverna använder färgläggningsbilder som ett referensmaterial för att skapa vidare utifrån eget intresse. Färgläggningsbilder kan också användas som ett komplement till rekreation och vila för de elever som behöver en lugn och avslappnande aktivitet i fritidshemmets miljö. Färgläggningsbilder används främst på morgonen innan skolan börjar och på den sena eftermiddagen när det inte är så många elever kvar.

Innehållsförteckning

1	Bakgrund	1
2	Syfte och frågeställningar	2
2.1	Syfte.....	2
2.2	Frågeställningar	2
3	Tidigare forskning.....	3
3.1	Det psykologiska perspektivet	3
3.1.1	Mandala som verktyg för ökat välbefinnande i skolan.....	3
3.1.2	Fritidshemmets uppdrag utifrån vila och rekreation	4
3.2	Det sociokulturella perspektivet	4
3.2.1	Samarbete i bildskapandet	4
3.2.2	Barnkultur och barns kultur	5
3.2.3	Lärarens förhållningssätt till bildskapandet.....	6
3.3	Bildskapande byggt på tidigare erfarenheter och upplevelser	7
4	Teori	8
4.1	Mellanrum	8
4.2	Barnperspektiv och barns rätt till demokrati.....	8
4.3	Fantasi.....	9
4.4	Omgivningens påverkan på barns bildskapande.....	9
4.5	Inre och yttre motivation	10
5	Material och metod	11
5.1	Metodval	11
5.2	Urval.....	11
5.3	Genomförande.....	12
5.4	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	13
5.4.1	Validitet och moralisk mening	13
5.4.2	Reliabilitet.....	14
5.4.3	Generaliserbarhet	14
5.5	Etik.....	14
5.6	Metoddiskussion	15
6	Analys och resultat.....	16
6.1	Läraryrket och synen på fylla-i-teckningen	16
6.2	Lärarens förhållningssätt till bildskapande aktiviteter och elevers inflytande	17

6.3	Passivitet eller delaktighet bland lärarna i bildskapandet	20
6.4	När och i vilken kontext används färgläggningsbilder?	22
6.5	Lärare och elevers tidigare erfarenheter och upplevelser	23
6.6	Inre och yttre motivation i samband med bildskapande aktiviteter och fylla-i-teckningar	25
6.7	Fritidshemmets uppdrag och den pedagogiska tanken	26
6.8	Skillnaden på flickor respektive pojkar i användandet av bildskapande aktiviteter	27
7	Diskussion	29
7.1	Vilken plats får bildskapandet på fritidshemmet, radikal eller modest?	29
7.2	Vad är lärarens syn på färgläggningsbilder och hur ser de på skillnaden mellan fylla-i-teckningar kontra mandalas?	30
7.3	Sammanfattning av diskussion	31
7.4	Studiens bidrag och konsekvenser i fritidshemskontexten	32
7.5	Förslag till vidare forskning	32
8	Referenslista	34
9	Bilagor	36

1 Bakgrund

De senaste åren har ökningen av olika sorters målarböcker med varierande motiv och innehåll varit stor på marknaden som framförallt riktar sig mot vuxna människor, som ett sätt att få avbrott i den stressiga vardagen. Böckerna ska användas för vuxna att varva ned, motverka stress eller som mindfulness. Idag ökar också barns- och ungdomars psykiska ohälsa, framförallt skolångest, lavinartat (Kostyunina & Drozdikova-Zaripova, 2016).

Under de fyra perioder vi varit ute på verksamhetsförlagd utbildning har vi märkt av hur eleverna använder sig av olika sorters färgläggningsskildringar för att måla, de har även skapat sina egna fylla-i-teckningar och kopierat upp dem för att återanvända dem. Vi har upplevt att olika skolor har olika synsätt på när och hur de ska användas. När vi har pratat med och frågat utbildade lärare angående detta ges en bild av att det är ett laddat ämne. Något vi också har upplevt på sociala medier i olika forum som behandlar innehåll om fritidshemmet. De flesta lärarna uttrycker det som nyttigt för de yngre eleverna i de fall de behöver träna finmotorik med att hålla sig innanför linjerna i fylla-i-teckningen. Detta samtidigt som andra lärare inte vill förespråka fylla-i-teckningar eftersom det verkar som ett passivt utövande som inte utvecklar bildseendet. När lärarna talar positivt om användandet av fylla-i-teckningar som utvecklande för eleverna så vill de att eleverna ska göra något ytterligare med den bild de fyllt i för att göra det meningsfullt.

Vi själva har funderat på om färgläggningsskildringar kan kopplas till ett visst lugnande moment eller avbrott i vissa situationer där eleverna behöver någon typ av rekreation och vila. Enligt läroplanen skall undervisningen i fritidshemmet erbjuda eleverna rekreation och vila för hälsa och välbefinnande. Vidare ska fritidshemmet erbjuda en meningsfull fritid till alla elever (Skolverket, 2019). För att uppnå det meningsfulla för eleverna i fritidshemmets verksamhet så behöver aktiviteterna initieras utifrån det eleverna signalerar som intressant just för stunden. Det är det som knyter an till det läroplanen menar som meningsfull fritid (Skolverket, 2019). Enligt FN:s Barnkonvention artikel 31 har barn rätt till lek, vila och fritid (UNICEF, 1989). Vi kopplar detta till det Qvarsell (2012) menar är mellanrum där barnen får utrymme att själva välja vad som skall utföras, lekas eller utövas i stunden. Begreppet mellanrum kommer att förklaras senare i teorin. Lärarna i verksamheten ska försvara barnens rätt till mellanrummet då alla barn är lika mycket värda, har samma rättigheter och att ingen elev ska bli diskriminerad i skolan (UNICEF, 1989).

I *Skolan och den radikala estetiken* menar Thavenius (2004) att i skolans kultur ska alla som deltar; elever, lärare och även föräldrar kunna få utöva ett visst inflytande. Thavenius (2004) menar att begreppet kultur innefattar en vid betydelse, vilket innefattar all sorts kommunikation, exempelvis språket och sättet att förmedla information inom kulturen. Thavenius (2004) menar vidare att begreppet estetik hänger starkt samman med den konstnärliga verksamheten oavsett om den utövas av professionella konstnärer eller av elever i skolan. Persson (2004) skriver att när en gemensam kultur formas så skapas även ett visst avstånd till andra kulturer. Detta innebär gemenskap i en grupp samtidigt som det förutsätter en uteslutning av andra grupper. Vi kopplar gemenskapen och uteslutningen till fritidshemmets verksamhet som eleverna skapar när de deltar i egna verksamheter som skapas i de mellanrum som uppstår. Ska man koncentrera sig på just färgläggningsskildringar så har vi sett och upplevt att elever ofta sätter sig i små grupper kring färgläggningsskildringar och att de ofta väljer samma bild. Thavenius (2004) menar att den radikala estetiken innebär ett visst kritiskt tänkande men även en självkritisk granskning. Den kritiska granskningen innebär idag att man på ett brett fält både ser på högkulturella och lågkulturella värden och även på områden

inom politik och konst. Thavenius (2004) riktar kritik till exempelvis skolan, han menar att skolans estetik endast ser till den fina och erkända kulturen och de politiska strömningarna i samhället. Det är när man sammanför dessa olika former av estetik som det måste uppstå ett ifrågasättande i den radikala estetiken. Den modesta estetiken formas av skolan som institution och dess olika behov samt av krafter som strävar mot att bevara ett på förhand bestämt kulturarv såväl som den fina konsten. Till detta styrs även skolans modesta estetik av att matcha och forma framtidens behov av arbetskraft ute i samhället.

Vi anser att modest och radikal estetik går att applicera på färgläggningsbilder. Skillnaden på om det ska anses vara radikal eller modest är i vilket syfte man väljer att använda färgläggningsbilder. När vi tänker på att använda färgläggningsbilder på ett modest sätt så finns det oftast ingen tanke bakom varför man gör det samt ingen utveckling hos eleverna, det stannar bara i att producera något. När vi ser på färgläggningsbilder ur ett radikalt synsätt menar vi att man kan använda det som ett verktyg för utveckling och att man kan ta bilden vidare genom att utveckla bildskapandet, fantasin och kreativiteten. Vill undersöka om vår hypotes stämmer.

Då användandet av färgläggningsbilder är ett laddat ämne idag vill vi få en djupare förståelse för hur verksamma lärare faktiskt ser på användandet av färgläggningsbilder i fritidshemsverksamheten. Vi är också intresserade om att höra om deras förhållningssätt till detta fenomen. Det finns ingen eller väldigt lite forskning om detta ämne trots att färgläggningsbilder troligen existerar på varje fritidshem i någon form.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Denna uppsats syftar till att undersöka betydelsen av bildskapandet och specifikt användandet av färgläggningsbilder i fritidshemmets verksamhet. Vi vill få en förståelse av lärarnas förhållningssätt till färgläggningsbilder, hur de ser på användandet av detta på fritidshemmet och i så fall i vilken kontext färgläggningsbilder används.

2.2 Frågeställningar

- Vilken plats får bildskapandet på fritidshemmet, radikal eller modest?
- Vad är lärarens syn på färgläggningsbilder och hur ser de på skillnaden mellan fylla-i-teckningar kontra mandalas?

3 Tidigare forskning

Inledningsvis vill vi belysa hur och diskutera olika synsätt och tillämpningar av färgläggningsskildrer i form av mandalas och hur dessa verktyg eventuellt har använts i skolmiljön. Vi har delat in den tidigare forskningen i två områden. De två områdena är det psykologiska perspektivet, där mandala kommer att tas upp, och det sociokulturella perspektivet som rör samarbete och gemenskaper hos eleverna på fritidshemmet. Begreppen vi kommer att ta upp i denna del är *informellt lärande, mandala som ökat välbefinnande, samarbete i bildskapandet, lärarens förhållningssätt, barns mellanrum samt barnkultur och barns kultur.*

Det finns väldigt lite forskning och litteratur på området om färgläggningsskildrer. Det vi har funnit och läst har oftast varit riktat mot skolundervisning, även om det är färgläggningsskildrer som varit i fokus. Eftersom fritidshemmet i Sverige är ganska unikt i sin utformning så finns det heller inte mycket internationell forskning om fritidshemmet och fenomenet färgläggningsskildrer. Detta gör att vi har fått använda oss av forskning som berör något av våra områden, antingen fritidshemmet som arena eller färgläggningsskildrer som verktyg i form av mandalas. I vår studie kommer vi att använda oss av ordet lärare när vi beskriver och pratar om de personer vi intervjuar. Med lärare menar vi både fritidspedagoger som utbildade sig innan 2011 samt de grundlärare i fritidshem som utbildade sig efter 2011 när den nya uppdaterade utbildningen startade.

3.1 Det psykologiska perspektivet

3.1.1 Mandala som verktyg för ökat välbefinnande i skolan

Mandalan som form är en spontan bild, symbol eller komposition som utgår från en cirkel. Kostyunina och Drozdikova-Zaripova (2016) undersöker i sin studie *Adolescents' School Anxiety Correction by Means of Mandala Art Therapy* om man kan minska skolungdomars ångest genom att med extrainsatta timmar ha schemalagd tid för att måla mandalas. I inledningen beskriver författarna hur tonåringars oro och ångest ständigt ökar. Detta menar författarna påverkar och hindrar tonåringarnas utveckling kring den egna tanken men även den kreativa utvecklingen. Uppkomsten av oro och ångest beskriver författarna som en konsekvens av det nya skolsystemet där eleverna blir mentalt knäckta av att nivån på undervisningen är för hög i förhållande till elevernas utvecklingsnivå. Studien visade att användandet av mandalas som åtgärdsprogram hade betydelsefull inverkan på skolungdomars ångest. Åtgärdsprogrammet kallas för "Magic Power of a circle" och handlar om hur man kan arbeta för att minska stress och skolångest. Studien visade att åtgärdsprogrammet kan användas av yrkesgrupper som arbetar med barn, exempelvis lärare, psykologer och socionomer för att förhindra eller minska uppkomsten av ångest bland barn och skolungdomar.

Enligt psykologen Carl Jung (2002)¹ är mandala som form en cirkel som utgör en säkrad zon, en trygghet. Jung (2002) ser mandalan som ett system som kodar de mänskliga erfarenheterna som en mekanism och ett harmonierande, stödjande, helande och tillrättaliggande av oro och ångesttillstånd. Jung (2002) menar att personer kan använda mandala som verktyg i svåra livsfaser med emotionell stress, för att förvara de inre bilderna på en säker plats. Mönstren i mandalan verkar kraftfullt med att förvara emotionerna inom cirkeln och detta stabiliserar

¹ Vi kommer att referera till olika utgåvor av *On the Nature of the Psyche*, skriven av Carl Jung, boken är utgiven på olika språk 2001 och 2002.

personens sinne och känslor. Inuti cirkeln kan de olika konflikterna både i det medvetna och det omedvetna finna utrymme. På så vis blir det möjligt att överbrygga det ofullkomliga och därmed finna en väg till gemensamt sammanhang, både mellan människor men också genom sina egna känslor (Jung, 2002, refererad i Kostyunina & Drozdikova-Zaripova, 2016). Carl Jung (2001) menade att symboler aldrig uppkommer från det medvetna utan att det uppkommer av intuitiv information från det undermedvetna. Detta som en urgammal funktion av symboler som fortfarande är representerade i dagens värld som en form av mental utveckling, trots att det uppkom för många århundraden sedan.

I uppsatsen kommer Kostyunina och Drozdikova-Zaripovas (2016) artikel inte användas i syfte att förklara minskad skolångest eller psykisk ohälsa i skolan. Istället kommer den att användas som ett förklarande av hur färgläggning av mandalas kan leda till ökat välbefinnande. Vi anser att man kan koppla denna artikel till de mål som finns i läroplanens fjärde kapitel om rekreation och vila.

3.1.2 Fritidshemmets uppdrag utifrån vila och rekreation

Fritidshemmet verksamhet är kopplat till ett lagstadgat syfte som handlar om att ge eleverna en meningsfull fritid och parallellt med detta stimulera till utveckling och lärande. Pihlgren (2008) skriver i en artikelserie kopplat till Skolverket, *fritidshemmets undervisning*, där en del handlar om elevers rätt till meningsfull fritid och rekreation. Pihlgren (2018) skriver att eleverna ska erbjudas ett varierande utbud av aktiviteter och lärande i närmiljön, exempelvis biblioteksbesök, simhallen och museer. Vårt uppdrag i fritidshemmet är att skapa möjlighet för eleverna att pröva på olika idrottsaktiviteter och hobbyaktiviteter. Fritidshemmet ska verka för att introducera nya synsätt, erfarenheter och intressen för eleverna, som de kanske inte själva hade kommit i kontakt med. För att få reda på vad eleverna är intresserade av eller vill prova på behöver lärarna i fritidshemmet kartlägga elevgruppen genom samtal och observationer, detta för att avläsa vad individerna och gruppen har för behov och intressen. I läroplanen står det också att eleven har rätt till rekreation inom fritidshemmets ramar. Rekreation skiljer sig från person till person, det kan vara både lugna aktiviteter eller lek och rörelse. För att få en tydlig bild av vad elevgruppen behöver i olika situationer är samtal, både individuellt och i grupp viktigt. Med rekreation menar Pihlgren (2018) att det handlar om vila och återhämtning mellan och efter kognitivt krävande aktiviteter. Innebörden av kognitivt krävande aktiviteter skiljer sig också från person till person. Hjärnforskaren Lars-Erik Björklund (2008) skriver i sin forskning om inkubation, som är den samma som rekreation i detta fall. Inkubationen behövs för att hjärnan ska hinna med att bearbeta information och detta sker när individen får tid till att slappna av och inte behöva göra en större ansträngning. Dessa aktiviteter kan som sagt vara både lugna eller i form utav olika rörelser. Ges det tid till återhämtning eller inkubation i undervisningen i den form man själv tycker bäst om ökar också ens kreativitet och kvaliteten i ens prestation, i det här fallet skolan (Björklund, 2008, refererad i Pihlgren, 2018).

3.2 Det sociokulturella perspektivet

3.2.1 Samarbete i bildskapandet

Änggård (2005) beskriver i sin avhandling, *Bildskapande - en del av förskolebarns kamratkulturer* att barnens bildskapande är som en kollektiv process snarare än individuellt skapande. Änggård (2005) menar att det handlar om att barnen förhandlar sig till erkännande genom bildskapandet och på så sätt skapar gemenskaper. Lärarna och eleverna har olika syn på skapandet av bilder och dess mening i skolan, lärarna vill exempelvis att eleverna skall

bearbeta någon upplevelse de haft genom att teckna och måla. Detta till skillnad från när eleverna själva väljer. Då blir det ofta fantasifigurer och människor på ett generellt stadie. Till detta menar Änggård (2005) att barn och vuxna har olika tidsperspektiv. Med olika tidsperspektiv menas att barn arbetar med skapandet här och nu medan läraren tänker på lärande i termer av förberedelse inför framtiden.

Eleverna är fascinerade av populärkulturen som blir tillgänglig i dessa färgläggningsskildrer och de stimulerar eleverna till fortsatt skapande. Det är viktigt för barnen att framställa något som är tilltalande och intressant, gärna för sin kompisgrupp då detta ofta handlar om att förhandla om utrymme i gruppen. Barnen fascinerar av populärkulturen och dess bilder. Bilderna möter barnens önskemål och på dessa områden, de populärkulturella, är barnen överlägset mer kunniga och hänger med på ett annat sätt än de vuxna. Att använda färgläggningsskildrer av olika slag gör att eleverna får en frizon från de vuxna och deras sätt att styra vad eleverna gör och skall prestera (Änggård, 2005).

Änggård (2005) beskriver hur personalen på förskolan ser på användandet av färgläggningsskildrer och mallar:

Inför mallar, målarböcker och populärkultur är personalen ambivalent. Mallar och målarböcker är inte personalens projekt, utan de används alltid på barnens initiativ. Det är dock personalen som tillhandahåller dem – personalen på Gungan köper in mallar och personalen på Kojan tillhandahåller målarboksblad. På båda förskolorna ursäktar sig personalen inför mig. De vet att det inte är ”pedagogiskt korrekt” men de vet också att barnen uppskattar dessa material. Personalen ser barnens förtjusning över mallar och målarböcker och vill glädja dem. Vuxna som lever nära barn vet vad barnen gillar och ser genom fingrarna, ungefär som föräldrar som köper sådana leksaker som inte är ”bra” (Änggård, 2005, s. 202).

3.2.2 Barnkultur och barns kultur

Sparrman (2002) har gjort en etnografisk studie på fritidshemmet Lövköjan där hon vill undersöka fritidshemmets bildanvändning. När man ser barnen som aktörer så ser vi barnens egna handlingar utifrån ett vardagligt perspektiv. Till detta menar Sparrman att vi skall se barnen som individer i samhället där de både tar influenser av men även får influenser från samhället. Sparrman (2002) skriver, för att kunna delta och avkoda vardagens visuella system är det viktigt med visuell kunskap, alltså att kunna avläsa bilder och symboler. Det här behövs för att kunna förstå och kommunicera i vårt samhälle.

Sparrman särskiljer två synsätt gällande barn och deras kulturer. Det ena ger hon begreppet *barnkultur* och med detta menas att vuxna skapar en kultur för barn som stötts upp av samhället (Hanson & Sommansson, 1998, refererad i Sparrman, 2002). Sparrman (2002) menar att barnkultur som forskartradition bygger på ett analyserande av kulturella texter, litteratur och populärkultur såsom dataspel, videospel och reklam som medvetet vänder sig till barn. Det andra begreppet kallar hon *barns kultur* och menar med att de utrymmen barn själva skapar inom ramarna för den sociala miljön de vistas inom exempelvis fritidshemmet eller skolan (Hanson & Sommansson, 1998; James, Jenks & Prout, 1998, refererade i Sparrman 2002). Sparrman (2002) menar att begreppet barns kultur skapar olika sammanhang som kan skilja sig från dag till dag och tillfälle till tillfälle. Detta sammanhang visar på rörelsen och det mångfacetterade i det barn åstadkommer som aktörer här och nu.

I Sparrmans (2002) text beskrivs ett fritidshem där eleverna får ta del av olika stenciler som delas ut på fritidshemmet, de får välja en av nio olika motiv föreställande figurer från

Disneyfilmen Mulan. Observationerna av användandet av stencilerna visade att barnen både sjöng och pratade om det som stencilerna visar. Eleverna diskuterade filmen och vilka färger de skulle använda och varför. Sparrman menar att de visuella erfarenheterna är viktiga när barn kommunicerar med och gör sig förstådda av varandra.

Sparrman (2002) menar vidare att användandet av dessa stencilerna kan verka som rekonstruktion av filmen och öka kommunikationen mellan barnen emellan. En och samma bild av ett motiv kan i barnens kultur ha olika funktioner, den kan verka för gemenskap samtidigt som bilden ibland kan skapa hierarkier, men också bara vara en bild att fylla i.

Med hierarkier menas att barn förhandlar om tillträde till och mellan olika kamratgemenskaper, detta sker via det visuella, det vill säga att det kan spela roll vilken färg man väljer att använda eller vad och hur man tecknar. Sparrman (2002) menar att kamratgemenskaper är beroende av tid och rum för att kunna tolka den visuella kulturen för att fungera i den sociala kulturen på exempelvis fritidshemmet som social miljö. Vidare menar Sparrman (2002) att barnen använder varandras resurser till ökad kunskap och att barnen delar i sin kommunikation med sig av sina egna tidigare erfarenheter från livet.

3.2.3 Lärarens förhållningssätt till bildskapandet

Blagoeva Vladimirova (2019) har gjort en studie i den finska skolan som handlar om ämnen kopplade till projektarbete baserad på integration och inläring av visuellt skapande i fritidsverksamheten på en grundskola. Som metod används aktionsforskning. De pedagogiska utfallen tar tydligt avstamp i lärarnas perspektiv och handlar om arbetet och skapandet med befintliga material samt kunskapsbyggandet i själva processen. Undersökandet tar avstamp i det integrerade lärandet som ett förhållningssätt för lärare och härstammar från det sociokulturella perspektivet som teoretisk bakgrund.

Resultatet av aktionsforskningen som metod påvisar fördelen med samarbete i den skapande verksamheten och som själva målet med skapandet. Det är processen som är det viktiga, inte resultatet. Själva processen utvecklade elevernas medvetenhet i skapandet. I artikeln ville man undersöka den vidgade tolkningen av vad den finska läroplanen menar som det nutida skapandet.

Blagoeva Vladimirova, Karppinen och Kairavouri (2018) har gjort en studie som utforskar det socialkonstruktivistiska förhållningssättet och etablerandet av förbindelser mellan olika kunskapsaspekter och förmågor som barn utvecklar på fritidshemmet och i förskoleklassen. Författarna nämner två viktiga områden relaterat till forskning på området konstutbildning i sitt aktionsforskningsprojekt, det ena är lärandet i relation till den omgivande lärmiljön där fokus är på elevernas berättande. Den omgivande lärmiljön handlar om lärarens förhållningssätt för att uppmuntra eleverna till dialog om deras skapande och den process de tillsammans är i. Det andra lärandet handlar om elevgruppen, deras välmående och trygghet. Resultatet av att ha en positiv och trygg grupp gör att det skapas en naturlig lärmiljö där barnen vågar pröva nya saker. I den teoretiska bakgrunden menar författarna att utifrån det socialkonstruktivistiska sättet att förstå lärandet är det en aktiv process där eleven som lär, lär sig på sitt eget sätt och att kunskapen finns i den omgivande miljön. Författarna diskuterar lärandet som en holistisk process och att detta kräver interaktion och reflektion. De diskuterar även teorin om den guidade konstruktionen och menar att kunskap skapas genom social samvaro i gruppen. Eleverna upplever fenomen genom experiment och detta innefattar både reflektion och interaktion tillsammans med övriga i gruppen. Reflektion och interaktion är avgörande i det integrerade lärandet som metod och artikeln menar att kunskap är förenligt med både förmågor och erfarenheter, dessa utifrån nyvunna kombinationer och uppfinningar. Till detta nämns några punkter som avgörande: språket som delaktighet, hur man skapar kunskap och förståelse, hur människor hjälper varandra att förstå och tillsist tillvarata

kunskapens natur och skapa en formell utbildning. Författarna beskriver ett avsnitt när de iscensätter ett bearbetande från ett museibesök. Efter museibesöket fick eleverna bearbeta en karaktär från berättelsen om Muminrollen och skapa dessa figurer i olika medier. Sammanfattningsvis menar författarna att det integrerade förhållningssättet i lärandet som resultatet visade är att social interaktion och att dela sina kunskaper med varandra är viktigt för det integrerade lärandet.

3.3 Bildskapande byggt på tidigare erfarenheter och upplevelser

Aronsson (1997) menar att det är bildpedagogikens uppgift att undersöka nya synsätt och ingångar till skapandet. Med detta menas vidare att det spontana i skapandet inte alltid är helt taget ur intet utan bygger på tidigare erfarenheter och upplevelser. Aronsson (1997) argumenterar därför för att arbeta med att studera nya modeller samt skapandet av bildundervisning så eleverna får nya infallsvinklar och då inte lika lätt fastnar i det stereotypa och ålderstypiska skapandet. Enligt Aronsson (1997) är frihetens paradox ett sätt att styra elevers fria bildskapande utifrån ett syfte och mål som är förutbestämt. Något som kan förklaras genom att frihetens paradox innebär att det inom en institution kan råda en såpass stark påverkan att den tar död på andra influenser runtomkring och för barns fantasi.

Aronsson (1997) skriver att det i frågan om barns bilder ofta förekommer en viss mening om olika stadier som barnen befinner sig i sin utveckling av bildskapandet. Till detta menar hon att det råder en mening om att de uppkommer av sig självt och från barnens inre motivation. Det vill säga att man kan utläsa en form av som Aronsson (1997) säger, biologisk förprogrammering. Författaren menar här att så inte är fallet, att det nödvändigtvis inte alltid handlar om att barn har olika utvecklingsstadier och att allt de tecknar kommer inifrån dem själva och utifrån ingenting. Detta har Aronsson (1997) belägg för när hon menar att barns språk, bildspråk och därtill det talade språket påverkas av en helhet kring det som hon benämner som de semiotiska aktiviteterna. Werner (1957, i Aronsson 1997) beskriver semiotisk utveckling som något där en person lär sig i sammanhang med andra mer erfarna personer, exempelvis att barn lär sig när de befinner sig i situationer med andra barn och vuxna. Det semiotiska språket i aktiviteterna som barn deltar i har en effekt av informella lärandesituationer. Med det informella lärandet menas att barnen lär sig bland annat genom kroppsspråk och genom andra signaler i form av kommentar från de i sin närhet. Aronsson (1997) säger vidare att inlärningen sker via delaktighet och i fråga om bildskapandet så menar hon att delaktigheten ingår genom deltagandet i det sociala sammanhanget med andra barn. För att kunna förstå motivet i barns bilder så behöver vi även se i vilka sociala sammanhang barnen deltar i med skapandet av olika slags teckningar. Aronsson (1997) menar att barn har olika verktyg för att framställa bilder hon hänvisar till aktivitetsteorin som menar att sådana verktyg först uppstår i det omgivande sammanhanget och på ett yttre plan för att sedan införlivas och användas i den inre tankeverksamheten hos barnet.

4 Teori

I detta kapitel kommer vi att förklara de teoretiska ingångar som vi bedömer är relevanta för denna studie. Dessa teorier kommer i analyskapitlet kopplas till lärarens syn på och förhållningssätt till färgläggningsskildringar i fritidsverksamheten.

Begreppen vi berör nedan är följande; *mellanrum, fantasi, barns bildskapande samt inre och yttre motivation.*

4.1 Mellanrum

I den pedagogiska praktiken återfinns de meningssammanhang som skapas runt omkring människor och i den kultur de befinner sig i (Qvarsell, 2012). I *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* skriver Qvarsell (2012) om barns kultur, alltså kultur som barn själv skapar som utgörs av fria utrymmen och olika lekar som uppstår kring barn. Centrala begrepp är meningserbudanden, handlingsutrymmen och mellanrum. När det kommer till begreppet mellanrum så menar Qvarsell (2012) att detta är ett utrymme som inte alltid har ett tydligt syfte utan bara kan uppstå. Det kan även utgöras av någon handling eller plats som inte var tänkt från början. Qvarsell (2012) skriver att möjligheterna till olika uttryck kan ske i olika miljöer samt att gestaltningen blir viktig för barnen i mellanrummet i de olika barnkulturerna som barnen själva skapar.

Begreppet mellanrum kan även uttryckas som olika handlingsutrymmen i skolans vardag. Qvarsell (2012) menar att barn är i behov av handlingsutrymmen, barnen nyttjar dessa (tid och rum) utifrån de meningserbudanden själva verksamheten har att erbjuda. Barnens villkor och handlingar bör förstås utifrån vad de olika verksamheterna barnen befinner sig i har att erbjuda. Vuxna kan verka tro att de vet bäst och styr gärna verksamheten genom planering och därtill vad som är bra pedagogik och inte. I de estetiska processerna måste det finnas plats för meningsskapande i form av det oväntade och överraskande i skeendet för barnen. Detta kan ske i mellanrummet där spontanitet kan uppstå, mellanrummet ska inte styras i form av hierarkier eller utifrån målstyrning eller åtgärdsprogram. I kapitel 4 i läroplanen står bland annat att lärandet ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat (Skolverket, 2019). Vi ser ett samband utifrån det situationsstyrda lärandet och de eleverna aktiverar sig med i mellanrummen och att det kan ske ett lärande i de situationer som uppstår spontant.

4.2 Barnperspektiv och barns rätt till demokrati

I boken *Barnets rätt till respekt* tar Korczak (2002) upp olika exempel på hur vuxna inte lyssnar till barnen och att detta tyder på mycket liten respekt för dem som individer och människor. Ett exempel som tas upp är bland annat att barn resonerar förnuftigt samtidigt som de gör misstag precis som vi vuxna. Det saknas respekt för barnen när vuxna inte lyssnar eller resonerar med barnen om deras förhållanden. Med bokens innehåll menade han att vi måste tillgodose barnets mänskliga rättigheter. Författaren Janusz Korczak och hans bok utgjorde senare inspiration till Förenta Nationernas barnkonvention om barnets rättigheter (1989). Han menar att barnen är förnuftiga varelser och om man frågar dem så kan de själva berätta om vilka behov och svårigheter de upplever. Barn har egna minnen och erfarenheter som formar deras funderingar. Korczak (2002) menar vidare att barn är kapabla att skaffa sig kunskap på egna premisser och att de vuxna behöver lyssna till dessa frågor och ge svar. Att visa barnen respekt för sin okunskap men även deras kunskapssökande är något en vuxen behöver göra. I frågan om respekt så är det viktigt att tolka barnet utifrån det som är just nu för barnet, varje timme och varje dag menar Korczak (2002). Att respektera barnen för det som de utövar i stunden och att låta barnen ta ansvar för det som de gör för tillfället. Det är i stunden som man

som vuxen måste respektera barns ögonblick, för som Korczak (2002) antyder, ögonblicket kommer aldrig igen för barnet. Han skriver att det är så barnen vill ha det i ögonblicket när barnet har valt själv. Ingenting av denna tid är slöseri ur barnets synpunkt och det är viktigt att vi visar barnen respekt för detta intresse de själva visar.

Qvarsell (2011) nämner i sin artikel *Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet* hur vuxna i förskola, skola och fritidshem arbetar utifrån ett öppet och inbjudande förhållningssätt till barns inflytande och demokrati. Hon nämner speciellt en händelse när en manlig pedagog bekräftar ett barns argumenterande med "Det ligger kanske något i det du säger" (s. 71). Barn och elever ska få rätt till att uttrycka sig i det utrymme de befinner sig i, och vuxnas förhållningssätt till detta ska erbjuda eleverna ett tryggt och engagerat bemötande för att uppmuntra dem till att uttrycka sina åsikter.

4.3 Fantasi

Vygotskij (1995) menar att fantasin måste uppkomma av ett uppvaknande intresse för något som i sin tur bygger på någon form av erfarenhet som tidigare utforskats eller erfarits. Vidare är det viktigt att kunna förkroppsliga övandet med material och att få prova och utforska med referensmaterial. Det är inte bara den inre mentala verksamheten som är avgörande för fantasins utveckling utan den omgivande miljön som yttre villkor och som ger förutsättningar för inspiration och utövande. I den omgivande miljön är barnet beroende av tekniskt kunnande, av de skapande traditionerna och förebilder som påverkar och ger erfarenheter och påverkar barnet.

Det kollektiva skapandet lyfter Vygotskij (1995) som avgörande för de uppfinnare som genom historien gjort upptäckter. Här menar han att det är betydelsen av det enskilda skapandet runt omkring oss som blir avgörande för en insikt och lärsituation. Till detta ett provande med det som vi sett och utforskat i form av erfarenheter. Vygotskij (1995) menar att i vardagslivet ryms situationer som är kopplade till livsvillkor och överlevnad och här har människan fått ha stor kreativitet för att finna lösningar samt lära sig av dessa situationer. Det vill säga att barn lär sig genom att återskapa i sina lekar det som barnen tidigare sett och upplevt i sin omgivning.

4.4 Omgivningens påverkan på barns bildskapande

Löfstedt (2004) menar att perception och bildutveckling är kulturellt betingat. Detta betyder att det som har någon betydelse i den kultur och sociala kontext man befinner sig i är det som avbildas för att det är det som står i centrum. Enligt Mcfee (1980) är det omgivningen barnet befinner sig i som avgör hur bildframställningar utvecklas och vilka yttre villkor som finns i barnets uppväxt (McFee, 1980). Barns utvecklande kan utifrån det som Löfstedt (2004) menar ses som att barn behöver referensmaterial i form av bildmaterial för att utveckla sin förmåga och uttrycka sig visuellt. McFee (1980) menar att om människor lär sig att se, inte bara vad saker är, utan också hur det ser ut, beroende av avstånd, synvinkel, ljus, m.m., så kan den perceptuella och bildskapande förmågan fortsätta att utvecklas fastän de uppfattar föremålens själva uppbyggnad som konstant. Referensmaterialet är det som vi människor har upplevt och kan relatera till i vår vardag. Mcfee (1980, i Löfstedt, 2004) beskriver att ett nomadbarn i nordligaste Sibirien har ett referensmaterial utifrån den omgivning de lever i. Ett barn i Sverige har då ett annat referensmaterial för att den lever i en annan sorts vardag.

Löfstedt (2004) refererar till en studie som genomfördes på barn i sexårsåldern från elva länder med blandad kulturell bakgrund, där barnen fick i uppgift att rita en gubbe som test.

Testet gav olika poäng i förhållande till graden av detaljer, proportioner samt integreringen av bilden av gubben. Barn från samhällen där utvecklingen av detaljerad bildkonst var hög, hade höga poäng medan de barn som kom från mindre detaljerad bildmiljö eller som inte hade tradition av avbildande konst hade lägre poäng i studien. Löfstedt (2004) hänvisar till studien och menar att barn lär sig avbilda och teckna genom den bildkonst som omger barnet i dess sammanhang mer än om de bara hade betraktat verkligheten. Löfstedt (2004) skriver om vikten av att barn får tillgång till lärmiljöer inom de estetiska områdena för att stimulera och engagera alla sinnen hos barnen.

4.5 Inre och yttre motivation

Gärdenfors (2010) skriver att motivationen kan delas upp i två områden, den inre och den yttre motivationen. Den inre motivationen menar han uppkommer från barnets egna intressen och den drivkraft som dessa intressen mynnar ut i när barnet får utöva dessa. Medan den yttre motivationen bygger på de yttre omständigheterna som genererar varför barnet utövar just det den för tillfället gör i stunden och att detta ofta bygger på någon yttre form av belöning. Gärdenfors (2010) menar att när man utövar något av eget intresse och motivation så drivs detta av att man tillfredsställer sig själv och sitt inre och med det i sig generera en nyfikenhet och att man vill utöva mer och mer. Med denna nyfikenhet så föds en naturlig koncentration och närvaro som är viktig för lärandet. I motsats till detta så menar han att den yttre motivationen ofta drivs av någon form av yttre belöning eller att detta leder till något slutmål i sig som kanske inter nödvändigtvis har att göra med själva aktiviteten barnet utövar. Till detta menar Gärdenfors (2010) att det informella lärandet är nära kopplat till den inre motivationen och att det formella lärandet väldigt mycket förekommer som en drivkraft till den yttre motivationen.

Bruner (1966) skriver om "viljan att lära" och här menar Gärdenfors (2010) att detta går att översättas till det han själv beskriver som den inre motivationen. Bruner (1966) menar att denna vilja är medfödd och att den går att kategoriseras i tre kategorier med olika benämningar.

1. *Nyfikenheten*, med detta menar Bruner (1966) att den naturliga nyfikenheten hos ett människobarn är medfött och starkt redan från början. Att detta innebär en nyfikenhet på det som är nytt i människans omgivning och att detta är kopplat till en slags instinkt. Här handlar lärandet om ett undersökande med en kombination av imitation, alltså att barnet i fråga efterliknar den vuxne och dess beteende. Undersökandet beskrivs som *lekfullt* och att det som undersöks på ett lekfullt sätt som en leksak.
2. *Kompetens*, med detta menar Bruner (1966) att det handlar om ett grundläggande behov av att vilja och att få visa att man behärskar något och klarar av att utföra ett moment. Detta är en viktig del i att individen kan känna sig stolt och att hen klarar av detta moment. När individen känner att hen klarar av något så ökar drivkraften till att ta sig vidare till att lära sig behärska andra moment. Bruner (1966) menar att detta är viktigt för barn i tidig skolålder och hänvisar till att de är i en ålder där de uppskattar att skriva sagor och rita bilder som de kan dela med andra.
3. *Ömsesidighet*, människor vill ofta uppnå saker de gjort tillsammans med andra människor. Bruner (1966) säger här att det sociala i en kontext är viktigt för lärandet. Han menar med detta att det är viktigt för den enskilde människan att veta vad hen bidragit till något i det projekt som utövats eller skapats och utan hen hade det inte blivit lika bra (Bruner, 1966, refererad i Gärdenfors 2010).

5 Material och metod

5.1 Metodval

Trost (2016) beskriver olika typer av enkäter, dessa enkäter kan exempelvis vara gruppenkät, postenkät och webbenkät. Han skriver vidare att en enkät oftast tar flera månader att genomföra för att få ett brett antal deltagare att svara på enkäten. En enkät är oftast en kvantitativ metod där man vill få svar från en större grupp av människor där man kan översätta deras svar till siffror och siffrorna till "längre, fler eller mer", denna metod har fasta svarsalternativ (Trost, 2016, s. 18). En kvalitativ metod har istället öppna frågor där enkät också ingår men oftast är det intervjuer som räknas in i denna metod (Trost, 2016). En kvalitativ metod, som exempelvis intervjuer handlar om att vid en intervju få en bredare kunskap om människans sätt att tänka om och uppfatta olika saker (Trost, 2010). Vi bestämde oss tidigt för att genomföra kvalitativa intervjuer för att få en klar och närvarande bild av hur lärarna förhåller sig till bildskapandet men även rekreationen på fritidshemmet. Detta kopplat till både fylla-i-teckningar och mandala som rekreation. Vi ville använda halvstrukturerade intervjuer (Ahrne & Svensson, 2015). När vi använde halvstrukturerade intervjuer ställde vi mer ingående följdfrågor utifrån de teman vi hade i vår frågeställning för att få så mycket data som möjligt till analysen. Vi valde bort kvantitativ metod för att vi inte ville ha reda på hur många eller antal som använder färgläggningsbilder utan vi var intresserade av att få en fördjupad kunskap om lärarens syn och förhållningssätt till färgläggningsbilder.

Utöver detta kommer vi att använda oss främst av termen **färgläggningsbild** som ett samlingsnamn för både mandalas och fylla-i-teckningar. Den skillnad som vi ser på fylla-i-teckning och mandala är att en fylla-i-teckning har större fält att fylla i medan mandalas har ett uppreparande mönster och oftast inget motiv så som människor eller djur. Sparrman (2002) använder sig av ordet stencil i sin avhandling, vi kommer att använda oss av detta begrepp när vi diskuterar eller beskriver innehållet i den avhandling Sparrman (2002) gjort.

5.2 Urval

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) skriver att man behöver göra ett urval och övervägande över vilka man ska ha med i sin studie. För denna studie bedömer vi att intervjuerna ger en likvärdig utgångspunkt om det är yrkesverksamma lärare med lärarlegitimation som ingår i urvalet.

Det material denna studie kommer att utgå ifrån är intervjudata från de fem personer som vi intervjuat. Dessa fem personer har varierande utbildningar och erfarenheter, exempelvis att de är utbildade utomlands eller att de byggt på sin erfarenhet med ytterligare kurser som till exempel äventyrspedagogik. Alla personer vi intervjuat har haft någon form av högskole- eller universitetsutbildning. Av de fem personer vi intervjuat är fyra av dem kvinnor och en man, och intervjuerna har ägt rum på de skolor som intervjudeltagarna arbetar på. Bland de skolor vi besökte fanns det både friskolor och kommunala skolor. Till följd av rådande situation som världen befinner sig i under våren 2020 med hänvisning till pandemin orsakad av Covid-19 har vi varit flexibla till alternativa lösningar när det gällde intervjutillfällena. Vi hörde också i något fall av oss till rektorn på skolan för att försäkra oss om att det var okej att vi genomförde intervjun inne på skolan. Redan i den första förfrågan om intervju vi skickade ut skrev vi att möjlighet till telefonmöte eller någon form av digitalt möte fanns som alternativ men det mynnade ut i att vi genomförde alla våra intervjuer fysiskt på plats på skolorna tillsammans. Något som vi ytterligare hade tänkt genomföra var observationer under fritidsverksamheten som ett komplement till intervjuerna men eftersom det kom nya riktlinjer kring fysiska möten och spridningsrisken var och varannan dag så valde vi att inte använda oss av det. Därför mynnade det slutligen ut i en intervjustudie.

5.3 Genomförande

Vi dök tidigt ner i litteratur och fann begreppet mellanrum av Qvarsell (2012) som innebär hur eleverna tar egna initiativ i verksamheten och tar för sig av den tiden för att göra något som de verkligen vill. Samtidigt som vi intresserade oss för lärarens förhållningssätt till bildskapandet och begreppet förhållningssätt fann vi artiklar som handlar om lärarens förhållningssätt till elevernas skapande i ett aktionsforskningsprojekt med lärarperspektiv. Vidare läsning förde oss in på begreppen barnkultur och barns kultur i en avhandling av Sparrman (2002). Begreppet barnkultur menar Sparrman (2002) innebär en kultur skapad av de vuxna för barn genom litteratur, sånger och övrigt anpassat utifrån ett vuxenperspektiv. Det andra begreppet barns kultur menar Sparrman (2002) som en kultur skapad av barn i vissa utrymmen inom en viss miljö exempelvis skolans fritidshem.

Frågorna till lärarna skapade vi utifrån vårt syfte med undersökandet av begreppen mellanrum, barnkultur och fantasi samt pedagogens förhållningssätt till bildskapandet på fritidshemmet. Vi utformade fyra kategorier av frågor och den första kategorin handlar om själva bildskapandet på fritidshemmet, sen riktades frågorna mot elevernas utrymme till inflytande på området om bildskapande verksamhet. Vi har ställt öppna frågor (Ejlertsson, 2019) som inte kräver fasta svarsalternativ, där vi lämnat utrymme för den intervjuade att självmant utveckla och berätta hur hen tänker. Vi var intresserade av att höra lärarnas egna erfarenheter och tankar. Under intervjuerna frågades lärarna om vilket utrymme eleverna får till sitt eget inflytande, till exempel hur deras mellanrums tid används. I frågorna ville vi även pröva de teoretiska ingångarna vi valt om barns fantasi Vygotskij (1995) och teorin om barnkultur av Sparrman (2002). Dessa teoretiska perspektiv ville vi undersöka utifrån de artiklar vi funnit och läst. Blagoeva Vladimirova, Karppinen och Kairavuori (2018) och Blagoeva Vladimirova (2019) tar i sina artiklar upp lärarens förhållningssätt till elevsamarbete i en skapande process som en viktigt aspekt i lärandet.

Kostyunina och Drozdikova-Zaripova (2016) skriver i sin artikel om schemalagd tid till utövande av mandalas för att se om det kan bidra till minskad skolångest och ökat välbefinnande. Vi kopplar detta till läroplanens del om rekreation och vila i kapitel 4 om fritidshemmet (Skolverket, 2019). Vidare i frågeställningarna gick vi in på området fylla-i-teckningar och mandalas och frågade där hur de som lärare förhåller sig till användandet av dessa i verksamheten. Vi var även intresserade av deltagarnas åsikter och tankar i om det finns någon skillnad mellan användandet av fylla-i-teckningar och mandalas i verksamheten och i så fall vad skillnaden är. Vi ville med denna kategoriseringen av frågor mjuka upp själva intervjun för att sedan fokusera mer på själva syftet med undersökandet av lärarnas förhållningssätt till fylla-i-teckningar och mandalas i fritidshemmet verksamhet.

Inför intervjuerna skickade vi ut frågorna i förväg så att deltagarna fick tid till att förbereda sig samt hinna reflektera inför intervjutillfället, om de ville. Detta för att kunna göra intervjun smidig och inte ta för lång tid. De intervjuer vi genomförde följde samma upplägg. Vi utgick från våra frågeställningar och intervjuguide. De följdfrågor som ställdes kunde se olika ut beroende på vilket håll samtalen styrde mot samt vad deltagarna använde för begrepp eller vad hen beskrev, var det något vi då ville fånga upp ställde vi frågor under tiden. Intervjuerna spelades in och transkriberades av oss båda då vi fick godkänt från alla deltagare att det var okej att vi spelade in intervjuerna. Under intervjuerna antecknades det också en del för hand för att underlätta både transkribering samt analysarbetet. Vi har använt oss av en kvalitativ analysmetod när vi sorterar, reducerar och argumenterar för vårt material (Ahrne & Svensson, 2015). Efter att vi genomfört våra intervjuer och transkriberat dem läste vi igenom dem

tillsammans och markerade det vi tyckte var intressant, det som skiljer intervjuerna åt, det som utmärker, det som svarar på våra frågor samt att vi diskuterade och reflekterade över det som vi saknade och inte fick fram från intervjudeltagarna. Under tiden vi sorterade kom det även upp nya frågor och tankar. Det som bland annat gick att utläsa från det transkriberade materialet är det Ahrne och Svensson (2015) menar att man ofta kan urskilja variation men också en viss samstämmighet i det material man har samlat in under intervjuerna. Vi tycker att detta är intressant för att de lärare vi intervjuat har inte har någon relation till varandra. Att vi kan urskilja en samstämmighet i det material vi samlat in kan relateras till att de alla har en utbildning och arbetar utifrån läroplanen inom fritidshemmet. Då det tog några dagar från intervjuerna tills att vi började sortera hade vi ändå identifierat några gemensamma fenomen som uppkom från deltagarnas svar och den data som framkom. När vi reducerade vår data till det som är relevant för våra frågor såg vi mönster från de lärare vi intervjuat. Dessa mönster kunde exempelvis vara en samsyn om användandet, förhållningssätt och hur eleverna utövar sitt inflytande. Vi började koppla samman datan med vår empiri och litteraturen som vi läst in på området för att skapa en förståelse och djupare kunskap mellan empiri och teori. Under vår transkribering, sortering och reducering uppkom det nya ingångar och tankar som vi tidigare inte hade funderat över. Ett exempel på detta är inflytandet från föräldrarna som lärarna spontant tog upp under intervjun. Detta är fördelen med att använda kvalitativa halvstrukturerade intervjuer som metod.

5.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

5.4.1 Validitet och moralisk mening

I en kvalitativ forskningsstudie handlar validiteten om vilken den korrekta utskriften är på en transkribering och om det återges på ett korrekt sätt (Kvale & Brinkmann, 2014). Då vi har båda deltagit vid intervjuerna samt har spelat in intervjuerna och transkriberat dem har vi haft möjligt att lyssna på ljudfilen när vi gått igenom materialet och transkriberingarna för att kunna uppfatta nyanser och tolka det som de intervjuade pratar om. När vi designade vår intervju tänkte vi på att begränsa antalet frågor till det vi faktiskt vill ha svar på och ökad kunskap om, utifrån det syfte och de frågeställningar vår studie baseras på. Hade vi ställt för många frågor om "allt möjligt" inom vårt område hade intervjun blivit för lång och komplex vilket troligen kunde ha resulterat i att vi inte skulle få svar på det vi faktiskt undersöker. Detta är något vi reflekterade över redan i första stadiet av vår studie och vi utformade frågorna medvetet över vad vi faktiskt ville få svar på. Vi valde att ställa öppna frågor som i vissa fall resulterade i följdfrågor där konversationen gick utanför de ramar som vi satt eller själva tänkt på från början. Vi bestämde tidigt att vi inte ville att intervjun skulle vara så lång, främst för att lärarna skulle känna att de inte blir för övermäktigt och få tillräckligt med tid för att svara på ett sätt som de ville svara på. Redan i den intervjuförfrågan vi skickade ut till de tilltänkta lärarna skrev vi att intervjun skulle vara kort och detta var vi noga med att hålla för att visa respekt till de som valde att delta men också för att de skulle känna sig trygga då de avsatt tid till oss. Detta pratar Kvale och Brinkmann (2014) om när de beskriver att validiteten ska finnas med i hela studien och inte enbart vid genomförandet av den valda metoden. Kvale och Brinkmann (2014) nämner också att validiteten handlar om en moralisk mening och detta har vi till största mån försökt att efterfölja. Att vi förhåller oss enligt de etiska principer som finns och att vi som intervjuare och forskare i denna studie behöver ha detta i åtanke genom hela studien. Med moralisk mening menar Kvale och Brinkmann (2014) att ordet moral i den här intervjukontexten handlar om att vi förhåller oss till människans liv som ett sätt att handla, tänka, känna och vara på speciella sätt. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att en intervjuare å ena sidan vill få så mycket empiri som möjligt men samtidigt ska man visa respekt för den

som blir intervjuad. Man behöver i relation till detta tänka på helheten i studien, från text till de personliga mötena och till den färdiga studien.

5.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten inom en kvalitativ forskning handlar om att svaren som den intervjuade ger ska återges på ett så korrekt och ordgrant sätt som möjligt när de transkriberas (Kvale och Brinkman, 2014). Då vi båda deltog på alla intervjuer men delade upp transkriberingarna har vi ändå samma grunduppfattning om hur och vad de intervjuade svarade samt hur de svarade. Därför blev det inget problem att vi delade upp transkriberingarna. De frågor som vi valde att ha med i våra intervjuer var alla öppna frågor på så sätt att läraren hade möjlighet att svara öppet och inte känna sig begränsad. Detta kan ha medfört att läraren kan ha svarat och förklarat på sådant informerande sätt att det kunde ge svar redan på nästkommande frågor. Vi kunde då välja att be dem utveckla hur de tänkte samt ställa eventuella följdfrågor. Vi valde att inte ha ledande frågor då vi var intresserade av att höra lärarnas egna tankar om sitt förhållningssätt och vi ville inte att de skulle bli färgade av vad vi själva tycker om ämnet. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att ledande frågor kan påverka de svar som deltagarna väljer att delge beroende på hur de uppfattar frågan.

När vi har analyserat våra svarsdata så har vi funderat på om det hade blivit ett annat utfall av svaren om vi inte skickat ut frågorna i förväg. Vi anser att lärarna svarade så uppriktigt som möjligt och det de faktiskt tycker om det vi frågade om. Vi tror att de skulle svarat på samma sätt om någon annan ställt samma frågor.

5.4.3 Generaliserbarhet

Då vi har genomfört en kvalitativ studie där vi intervjuar fem personer är det svårt att generalisera datan (Ahrne och Svensson, 2015). Vi kan inte veta om vi hade fått samma svar om vi intervjuat ytterligare fem eller fler personer. Ahrne och Svensson (2015) menar att man inom kvalitativa studier kan försiktigt utläsa en form av generalisering om man studerar mer än en miljö. Då vi genomfört våra intervjuer på fem olika skolor så menar vi att det kan tyda på en viss generalisering men att vi aldrig kan veta om detta stämmer eller inte. Ahrne och Svensson (2015) skriver att nästa fall, eller för oss, intervju hade kunnat vara starkt avvikande och den datan hade kunnat vara tvärt emot det vi samlat hittills och då hade inte datan varit generaliserbar.

5.5 Etik

I vår intervjustudie utgår vi från Vetenskapsrådets (2017) fyra forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, både när vi har intervjuat samt i alla delar av vår studie. Redan när vi skickade ut intervjuförfrågan till de tilltänkta deltagarna skrev vi att vi följer de fyra etiska huvudprinciperna och kort om vad de innebär för oss och för deltagarna. Exempelvis att de har rätt att avbryta intervjun när de vill utan någon anledning, att de är anonyma och att eventuella namn eller platser inte kommer att kunna identifieras och även att den datan vi får in från intervjuerna enbart kommer att användas till vårt arbete och sedan raderas. Vid intervjutillfället gick vi igenom de etiska riktlinjerna igen och att vi frågade om lov att spela in samtalet, vi frågade också deltagarna om de hade några frågor om något innan vi satte igång, detta skedde också i slutet av intervjun, för att de skulle känna sig bekväma och trygga med att delta i intervjun.

5.6 Metoddiskussion

Vi hade en tanke att genomföra observationer som komplettering för att med egna ögon se hur eleverna använder färgläggningsbilder och hur lärare pratar och förhåller sig till detta. Då hade vi kunnat se hur situationerna uppstår i praktiken när eleverna själva väljer att använda färgläggningsbilder i det som Qvarsell (2012) menar som mellanrum. Vi valde bort observationer som datainsamling på grund av rådande omständigheter med Covid-19 och snabba förändringar i regler och rekommendationer. När vi diskuterade fram och jämförde olika metoder så pratade vi om fördelar och nackdelar. De nackdelar som eventuellt hade kunnat uppstå om vi använt oss av observationer kunde ha blivit att en onaturlig situation mellan elever och lärare uppstår. Vi menar att vi inte visste innan intervjuerna om och hur eller när färgläggningsbilder förekommer på fritidshemmen och hade vi då genomfört observationer på ett sådant relativt specifikt ämne som vårt ämne är med färgläggningsbilder kunde observationsempirin antingen bli oanvändbar eller inte spegla verkligheten.

Vi planerade att intervjua sju stycken lärare som sedan blev fem på grund av sjukdom.

Vi kontaktade sju stycken lärare, några gav svar genast att de ville ställa upp medan vi fick kontakta de övriga igen för återkoppling. Här försökte vi vara smidiga och lämna lite utrymme innan vi kontaktade personerna igen. Några hade svarat att de ville ställa upp men inte återkommit med en passande tid, då tog vi initiativ och föreslog en tid åt personerna, på detta sätt kunde vi genomföra alla intervjuerna på en och samma vecka. På grund av tidsbrist hade vi heller inte möjlighet att kontakta och förbereda för ytterligare intervjuer. På grund av rådande omständigheter med spridning av Covid-19 var vi förberedda på att göra snabba förändringar i form av ändring av metod av intervju, exempelvis ändra från fysisk intervju till telefonintervju.

Vi diskuterade också fram tydliga frågor och hur vi ville att genomförandet av intervjuerna skulle gå till samt hur vi skulle förhålla oss till eventuella avvikande scenarion. Detta gjorde även att vi kunna genomföra intervjuerna tillsammans som planerat med att en ställer frågor medan den andra antecknar. Det har vi haft stor användning av i vårt analysarbete och inhämtande av data. Varför detta har varit till fördel för oss är för att vi har haft samma grund när vi diskuterat och analyserat datan. Då vi båda medverkade vid alla intervjuer kunde vi båda få en uppfattning om lärarens kroppsspråk och signaler. Det de berättade gjorde att vi kunde diskutera intervjuerna och transkriberingen utifrån ett gemensamt uppfattande och kunde enkelt återkoppla till vissa situationer eller svar. I det gemensamma genomförandet av intervjuerna har vi gemensamt kunna tolka svaren som enligt Ahrne & Svensson (2015) skriver för att kunna uppfatta empirin under intervjun. Detta har hjälpt oss att analysera och tolka datan. Vi har även diskuterat om huruvida svaren har påverkats av att vi faktiskt kände pedagogerna personligen och att detta har på något sätt påverkat svaren. Vi menar med detta att det kan ha skett ett visst övertag av vänskaplig karaktär och att detta påverkat de intervjuades svar i en positiv riktning angående användningen av färgläggningsbilder. Vi menar inte att vi inte tror att de personer vi intervjuat har svarat sanningsenligt men det är något som kan uppstå och vi har varit medvetna om det när vi genomfört våra intervjuer. Som en kritik till oss själva märkte vi i transkriberingen och analysarbetet att den insamlade datan under frågan "Hur och när används färgläggningsbilder i verksamheten?" att de som vi intervjuat nästan enbart svarat på "när" och inte "hur" de används. Som en tanke till hur vi skulle ha formulerat frågan skulle vi ha delat upp den i två frågeställningar för att göra det extra tydligt för oss och för de som blev intervjuade.

6 Analys och resultat

I denna del kommer vi att benämna de intervjuade som intervjuperson 1–5 och förkortar det till IP 1–5. Analys och resultat är indelat i åtta olika delar där vi bland annat analyserar lärarens förhållningssätt, elevernas möjlighet till inflytande och motivation i samband med bildskapande aktiviteter. Den första delen samt de tre sista delarna är områden som uppkom spontant under intervjuerna, exempelvis när och hur färgläggningsbilder fick tillträde till fritidshemmet. De tre sista delarna, 6.6–6.8, handlar om inre och yttre motivation, hur läraren behöver försvara den pedagogiska tanken bakom användandet av färgläggningsbilder och skillnaden mellan flickor och pojkar i bildskapande aktiviteter.

Av de fem lärare vi intervjuade var det ingen som var negativ till användandet av färgläggningsbilder. Det som kunde skilja sig var i så fall deras underargument till när och hur de tyckte att man kunde använda sig av färgläggningsbilder på fritidshemmet.

6.1 Lärarutbildningen och synen på fylla-i-teckningen

Vi fick under två intervjuer historisk förklaring kring hur fenomenet fylla-i-teckningar startat samt vilken syn man hade på det. Lärarna vi intervjuade utbildade sig till fritidspedagoger eller grundlärare i fritidshem under olika årtionden där deras lärare på utbildningen förkastade användningen av fylla-i-teckningar med att eleverna skulle skapa själva. IP3 säger att det var en enhetlig mening på lärarutbildningen i början på åttiotalet bland de nyutbildade lärarna, att använde man fylla-i-teckningar var man inte utbildad. IP3 säger:

Vi var helt inne på detta själva, det är klart att vi inte skall ha det, man skall ju skapa själv, man skall ju inte ha någonting färdigt.

IP3 fortsätter att prata om när färgläggningsbilder kom till fritids:

Det kom inte med att vi drog ut dom [skriva ut] utan det kom ju in...det var nog kanske eleverna som tog med sig någon bild, jag tror man kunde köpa i bokhandeln eller något, jag vet inte.

IP5 beskriver sin syn på fylla-i-teckningar och mandalas:

Den här debatten har ju pågått i 20 år, så länge jag har jobbat. Från att liksom bara “Big no no!” till lite mer accepterande då”, men jag kan ju erkänna att jag har själv svårt för fylla-i-teckningar men jag inser också att det fyller ett syfte, men jag tycker att det är skillnad på mandalas och fylla-i-teckningar. Fylla-i-teckningar används mest vid högtider såsom jul och påsk men mandalas kan jag använda i bildundervisningen.

Ändå smög vissa bilder in i verksamheten då de dök upp i bokhandeln, affärer och liknande. På den tiden fanns inga kopieringsapparater eller datorer som finns idag. Så småningom kom de in i verksamheten men var fortfarande sällsynta och användandet var inte så frekvent. Numera menar IP3 att hen har reflekterat och ser möjligheter med användandet av färgläggningsbilder. IP3 menar att hen ser många möjligheter för elever som har svårt för att själva skapa former, mönster, figurer och linjer och att färgläggningsbilden kan vara en ingång för eleven att få pröva på att följa linjer och olika former för att skapa själv. Färgläggningsbilder kan användas som ett verktyg till att öka elevens inre motivation för fortsatt skapande. Det vi kan utläsa är att redan på åttiotalet så utövade eleverna ett visst inflytande över sin fritid på fritidshemmet när de valde att ta med saker hemifrån, i det här fallet färgläggningsbilder till den verksamhet de befann sig i under dagen. Även om lärarna

inte hade för avsikt att låta eleverna använda sig av färgläggningssbilder så smög de sig in och blev en del av fritidshemmets vardag. Thavenius (2004) menar att alla som är involverade inom kulturen i skolan har rätt till att få utöva ett visst inflytande, detta innefattar lärare, föräldrar och framförallt elever. Då IP3 nämner att färgläggningssbilder till slut började smyga sig in i verksamheten blev det mer och mer accepterat och även lärarna började tänka om. Persson (2004) skriver om att när kulturer skapas så skapas även ett avstånd till andra kulturer. Detta skulle kunna översättas till att den kultur som ansåg att det var något dåligt att använda färgläggningssbilder luckrades upp och det blev mer accepterat vilket gjorde att lärare, elever och föräldrar fann sig i att färgläggningssbilder ingick i den nya kulturen på fritidshemmet.

6.2 Lärarens förhållningssätt till bildskapande aktiviteter och elevers inflytande

Intervjupersonerna uttrycker alla att de "spinner" vidare på elevernas idéer och låter de utöva inflytande. De berättar att de är inlyssnande och för dialoger med eleverna om vad de tänker på och vad de önskar göra och uppleva på sin fritid. De olika exemplen som tas upp är bland annat elever som vill bygga en robot med kartonger eller elever som vill skapa egna Pokémonkort. Skapandet av Pokémonkort eller robotar av kartonger kan kopplas till det Sparrman (2002) menar är barns kulturer och bygger även på elevernas eget inflytande i verksamheten. IP2 menar att skapandet som bygger på elevernas initiativ och inflytande även kan handla om att man använder bilden som ett verktyg för att ta sig vidare i ett undersökande kopplat till ett annat slutmål när de exempelvis vill skapa lasersvärd som man använder i en Star Wars lek. Hen säger såhär:

I fråga om elevers inflytande så är det i första hand mest tjejer som kommer med förslag och önskemål och det öppnar vi ju för, sen är det några killar som älskar det där med att skapa och då tänker jag specifikt på några killar som ville göra lasersvärd "lightsabers" från Star Wars, det tycker jag är skapande när de vill pyssla men att de samtidigt blir ämnet bild då det behöver undersöka hur handtaget verkligen ser ut och hur många knappar som verkligen sitter på svärdet och så vidare.

IP3 berättar om bildskapande aktiviteter och rekreation:

Det är absolut rekreation tycker jag, om man sitter och målar och eleverna gärna sitter och pratar och diskuterar, de kan ju prata om något helt annat och de ger en uppmuntran till samvaro eller relationsskapande.

IP2 diskuterar rekreation och vila både genom bildskapande aktiviteter och generellt:

Rekreation och vila, vi har ställt oss frågan om det på våra fritids möten och hur man ställer sig till det, det är ju en del i vår omsorg på fritidshemmet och att det skall finnas. När vi pratar bild i det stora hela och speciellt när det kanske inte är organiserat men kommer från barnen själva, att just den funktionen fylls väldigt bra på det sättet. Till exempel när vi haft fritidsgymna och jag har varit i ett uterum med många elever och det kanske har varit oroligt. När man kommer tillbaka till fritids och känner att man är trött då kan det vara skönt att bara sätta sig lite grann och koppla av. Så det är absolut en viktig del som finns och som fyller ett syfte.

IP5 beskriver elevernas önskan till bildskapande så här:

Kommer någon elev och säger "jag skulle behöva en tavla eller en tavelduk för jag vill göra en tavla" då möjliggör vi det. Vi uppmuntrar eleverna till att ha egna "lektioner", exempelvis

att de kommer till oss med en idé och säger "åh nu har jag sett något på Youtube här, något roligt pyssel eller vi har sett att man kan måla av en hand så den blir i 3D och sådär." Ahaa säger vi då och ställer frågor och hjälper eleven att iscensätta detta.

Det som IP5 pratar om när det kommer till synen på barns bildskapande kopplar vi till det Qvarsell (2011) menar som barns rätt till demokrati. Det ska finnas utrymme för eleverna att kunna uttrycka sina åsikter och initiera sina egna aktiviteter utifrån det som intresserar dem och är meningsfullt för dem i stunden. Qvarsell (2012) menar att det är i mellanrummen detta initieras och det är under denna tid som eleverna får möjlighet att utöva det som driver dem och som inte är schemalagt eller vuxenstyrt. Vi ser att IP5 tar tillvara på elevernas önskningsar och har känsla för att vara lyhörd för dessa situationer, detta i sin tur kan leda till exempelvis ett tematiskt arbete där elevernas önskningsar verkligen tagits tillvara på. Elevinflytandet kan även kopplas till Vygotskij (1995) som skriver om fantasi och erfarenhet till hur man ser på bildskapande aktiviteter. Det är viktigt att eleverna får utrymme till att skapa, undersöka och pröva olika skapandeformer utifrån sitt eget intresse och tidigare erfarenheter för att därigenom utveckla sin fantasi och sitt lärande.

IP3 berättar:

Vi har ett sådant förhållningssätt att vi ibland snappar upp saker och ting ibland barnen, exempelvis ibland smittar bildundervisningen av sig till fritids, till exempel när vi har arbetat med vitsippor och blåsippor i bilden så har eleverna fått först göra en bakgrund där de använt svampteknik och sen har de fått öva på penselteknik för att göra de olika bladen på blomman. En del barn tycker de här är så kul och roligt att de vill fortsätta med detta skapande på fritids, är det fint väder på eftermiddagen ja då flyttar jag ut ett bord och plockar fram lite vattenfärger och penslar, här blir min roll lite mer spontan. Då kan eleverna skapa mer fritt utifrån vad de själva vill. Alltså det blir en effekt som jag inte planerat utan då blir det barnen som tar det vidare till sitt eget skapande och fantasi på fritids.

Blagoeva Vladimirova, Karppinen och Kairavouri (2018) skriver om lärarens förhållningssätt och deras ingång i studien är aktionsforskning. De skriver om att eleverna behöver vistas i en lärmiljö som uppmuntrar till välmående och trygghet för att eleverna ska kunna utveckla sitt lärande. Vi kopplar detta till vad alla IP beskriver i hur de ser på bildskapande aktiviteter. Blagoeva Vladimirova, Karppinen och Kairavouri (2018) menar att eleverna lär sig genom att uppleva saker både själva och tillsammans med andra och att det är främst genom reflektion och interaktion som lärandet utvecklas men också genom närmiljön. Vi tolkar det som alla IP säger under intervjuerna att det är just så de arbetar, kanske inte genom aktionsforskning men att deras medvetna förhållningssätt gör det möjligt för eleverna att utvecklas och lära tillsammans med andra, både genom elevinitiativ och pedagoginitiativ. Lärarna utgår från det eleverna leker och pratar om för att göra det meningsfullt och utvecklande. Några av intervjupersonerna nämnde att det är viktigt att erbjuda och synliggöra material för eleverna i fritidshemmets verksamhet såsom olika slags pennor och papper och att detta handlar om ett inbjudande till elevers mellanrum som uppkommer i verksamheten. Qvarsell (2011) menar att det är viktigt att vuxna och personal i förskola, skola och fritidshem ständigt intar ett öppet förhållningssätt till barns inflytande och därmed det demokratiska utövandet i verksamheten (Qvarsell, 2011).

IP1 berättar följande:

Vi har ju den här "standardhyllan" här med tuschpennor, färgpennor och papper, den finns ju. Sen när vi arbetar med något tema vid speciella tillfällen så tar vi fram lite mer material

och gör pyssel eller målning av något slag. Materialet kan vara allt från piprensare och flirtkulor till toarullar, man tager vad man haver lite grann ibland.

IP4 säger att hen vill att materialet ska finnas tillgängligt så att eleverna kan se det:

Jag tycker de [färgläggningsbilderna] skall ligga framme och barnen skall veta att nu är det dags för det, då kan de gå och bläddra i pärmen själva och själva ta. Vi har dem i plastfickor i pärmen och vi har en regel, till exempel att vi inte tar sista teckningen för den skall vi kopiera igen, dom är med på det när man är tydlig.

IP3 problematiserar användandet av just tuschpennor:

Jag använder hellre färgpennor och erbjuder hellre färgpennor före tusch men där är vi ju lite olika mina kolleger och jag, dom är ju mycket mer tusch, "tuschigare" än vad jag är. Vi har ju färgpennor som man kan vässa och de kan man trycka med och göra lite hårdare eller mjukare och få effekter med genom, man får bättre effekter på färgpennor för tusch är ju så precist.

IP4 är inne på samma spår och säger:

Jag vill att barnen skall känna att de kan gå och ha en paus genom att de har sina egna lådor på fritids där de kan spara så att de vet om de är färdiga med sina färgläggningsbilder, det sker väldigt mycket utveckling genom att ha tålmod med att sitta och måla och fylla i teckningar och nu ser man skillnaden redan från förskoleklass, när de har hittat tekniken så så målar de med tusch. Vi är lite försiktiga med tusch, de får använda allt men jag säger att de får vara noga med att sätta på korken annars blir tuschpennorna förstörda, så ibland pausar vi användandet av tusch och då använder vi mer färgpennor istället för tusch. Detta begränsar barnen lite tycker jag även om de älskar att använda tusch.

Vi utläser en reflektion kring elevers användande av tuschpennor som ett bekvämt sätt att fylla i en färgläggningsbild, använder man istället färgpennor kan man trycka med färgpennorna på olika sätt för att få olika effekter och utfyllnad i bilden. Detta kräver en viss teknik och något man behöver öva på. Vi kopplar detta till det Gärdenfors (2010) skriver om inre och yttre motivation där han menar att den inre motivationen måste komma från eleven själv och dess intresse och att den yttre motivationen bland annat kommer att läraren behöver erbjuda och inbjuda till olika sätt att rita och måla på. IP4 beskriver hur eleverna utövar inflytande över bildskapandet på fritidshemmet:

Till exempel har vi kartonger som vi sparar. De hamnar i ett hörn på fritids så barnen kan få låna dem och bygga exempelvis en robot och då pratar vi om skapandet och processen. Detta inbjuder till att många elever vill delta. Som ytterligare material kan de använda knappar som de limmar på, de kan måla den och det har till exempel blivit en robot där barnen ville att roboten skulle kunna ge mat till behövande. Det fria bildskapandet kan även ske när vi är mycket utomhus och då erbjuder vi barnen att de kan hämta papper och penna med sig ut och uppmuntra dem till att rita vad man vill. Det kan hända att barnen fastnar vid ett träd och att de kan lära sig hur man mäter ett träd, då går man in i matte, man jämför storleken på det man ritat och verkligheten.

IP1 beskriver elevernas inflytande med att de också är glada i kartonger som blivit levererade till fritidshemmet med material:

Ja, dom har många idéer, de älskar att måla stora kartonger och vi tänker då "jaha vart ska vi sätta dom här stora kartongerna nu då?!" Så fort de ser en ny kartong vill de måla och göra något med dom, det har blivit både dockhus och annat och vi gör olika projekt av det.

Till detta kan vi koppla det Qvarsell (2012) talar om som inflytande i barns mellanrum och dess handlingsutrymme. Hon menar att barn har behov av handlingsutrymme och att det är där det händer, barn tar initiativ till aktiviteter och att det är detta som skapar mening för denna tid utifrån vad verksamheten har att erbjuda. Qvarsell (2012) talar om detta som ett slags "tid och rum" som eleverna skapar själva i verksamheten. Hon menar vidare att vuxna tenderar till att styra och planera verksamheten och med detta även avgöra vad som är bra pedagogik och vad som inte är bra pedagogik. De intervjuer vi genomfört ger främst exempel på att barnen ges inflytande.

IP4 förtydligar hur hens elever ser på fritids och deras inflytande med att säga:

Det är det barnen älskar när det gäller fritids, att man får göra lite som man vill på fritids och det är en härlig känsla tycker jag för det skall inte vara styrt.

För att knyta ihop det intervjupersonerna säger ser vi ett samband i det Löfstedt (2004) menar med att barns bildutveckling och den omgivande miljön samt vad som finns att tillgå hänger starkt samman. Barn behöver erbjudas olika slags material och verktyg såsom papper och olika pennor men också annat material som finns att tillgå på fritidshemmet. Det är inte bara material och verktyg i form av fysiskt material utan även upplevelser som kan vara att undersöka närmiljön för att deras visuella referensmaterial ska utvecklas och ge nya insikter. Omgivningen som finns runt barnet är det som påverkar vad barnet skapar. McFee (1980) menar att det är de yttre villkoren som spelar in i hur och vad barnet utvecklar i sitt bildskapande. Vi kopplar de yttre villkoren med till exempel vilket sorts material som erbjuds på fritidshemmet samt hur lärarna förhåller sig till att skapa en inbjudande miljö där eleverna får inflytande och utrymme till att skapa det de vill.

6.3 Passivitet eller delaktighet bland lärarna i bildskapandet

Lärarna svarar på frågan om de deltar eller förhåller sig passiva i själva skapande aktiviteten med att det varierar. De flesta svarar att de gärna sitter med men att det beror på själva kontexten om de har möjlighet eller inte, även om själva aktiviteten är elevinitierad eller inte. Ibland menar de att de gärna sitter med som en idéskapare åt eleverna och att de tycker att detta är lite rofyllt men menar att det är väldigt beroende av vad som händer i övriga verksamheten. De flesta menar att det är vad de planerat som genomförs men till detta att de kan komma att ändras beroende på vad eleverna signalerar eller att någon förändring uppstått i schemat. IP5 beskriver sin delaktighet på fritidshemmet:

Nej jag är ju alltid delaktig, alltid! Det är ju inte säkert att jag producerar utan det beror lite på vad det är för uppgift. Vi vill gärna att barnen visar för varandra för att om jag visar en sak så vill alla göra likadant som mig och kan det bli lite prestige i detta liksom. Om jag ska måla någonting så målar jag inte mitt allra vackraste för då vet de att det blir mallen. Så det beror på vilken bilduppgift det är, men jag är aldrig passiv på fritids, jag är alltid aktiv! Jag är kanske inte alltid aktiv i den bemärkelsen att jag sitter ned med barnen men jag är alltid närvarande på andra sätt. Jag har märkt att om jag väljer att gå ut eller behöver hjälpa en annan elev så sker det grejer på arenan som jag inte kan notera vilket gör att vissa elever väljer att inte delta. Så därför delar vi [lärarna] upp oss och är det jag som håller i något så är jag bara på den platsen.

IP1 beskriver att hen också är delaktig på olika sätt:

Det är inte ofta jag sitter och målar med barnen, det händer, men jag hinner oftast inte. Jag får ingen ro för det är oftast andra elever som kommer fram och ska ha hjälp med det ena eller det andra, jag hade dock gärna suttit ner mer med barnen och oftast när det finns tid till det är på sena eftermiddagarna, annars är min roll att lära ut och hjälpa till och då är jag ju mer som en handledare till barnen.

IP4 om delaktighet eller passivitet i bildskapandet:

Ofta sitter man med barnen och då blir det dialog när man gör dem här [färgläggningsbilderna]. På morgonen till exempel när barnen kommer då väljer de fylla-i-teckningar, då sitter man med dem och målar och barnen "åh fröken, där har du gjort så!" det blir ett samtal, det blir inte bara en teckning, då är man aktiv med eleverna och sitter med.

När lärarna beskriver sin delaktighet i elevernas bildskapande länkar vi samman deras tankar och förhållningssätt med det Aronsson (1997) skriver om hur barn lär. Barn lär i ett sociokulturellt sammanhang med andra barn och vuxna i oftast informella sammanhang där kroppsspråk, kommunikation och olika tecken gör att utveckling sker. Lärarna finns i närheten och deltar i det sociala sammanhang som eleverna befinner sig i. Vi uppfattar att det är i dialogen som uppkommer i dessa sammanhang med skapande som gör att ett informellt lärande sker och att eleverna ges utrymme till att pröva och utveckla sitt bildskapande. I det som lärarna ovan beskriver, märks det att de gör och har gjort noga överväganden i vad eleverna för stunden behöver och att lärarna kan delta på olika sätt beroende på vad gruppen initierar för stunden.

IP2 beskriver hur hen agerar beroende på om det är elevinitierat eller vuxeninitierat:

Jag älskar att rita och måla! Jag har lätt för att sätta mig i en liten grupp och delvis beroende på hur upplägget är, alltså är det barn som initierar så sätter jag mig och kollar vad temat är, vad ska vi göra med detta? Sen är jag med ibland och initierar när det är någon i gruppen som inte vet vad de skall göra och då agerar jag som en idéspruta. Min roll är ju både att lyssna på elever som initierar eller så initierar jag det som eleverna visar intresse för och då blir det lite mer målinriktat, ungefär som att, vad vill vi att den här bildlektionen på fritidshemmet skall handla om? Då blir det lite mer strategiskt, det kan bli riktig undervisning till exempel hur man gör för att skapa perspektiv, hur skuggar man, vad är solen eller ljuskällan? Vad och hur förhåller sig skuggan, alltså då blir man lite mer av lärare utifrån det klassiska begreppet. Är det elevinitierat så lyssnar jag in och är med i gruppen medan om det är mer strategiskt så stöttar jag och ser till att eleverna hamnar i mål med sin uppgift.

Något som kommer fram tydligt i intervjuerna är att lärarna önskar att sitta ned med sina elever för att vara medskapare till en kreativ miljö. Lärarna menar att när det är en lugn och trygg miljö så sker ett spontant och otvunget lärande där eleverna ges möjlighet att utvecklas på sina egna sätt. Blagoeva Vladimirova, Karppinen och Kairavouri (2018) nämner två områden i hur elever lär. Det första området är lärandet i relation till miljön eleverna befinner sig i och det andra området är fokus på elevernas välmående och trygghet. För att koppla de här två områdena med det som framkommit i intervjuerna så menar vi att lärarna bidrar till att skapa en trygg och accepterande miljö när de sitter ned med eleverna och skapar och för en dialog. Ibland kan det räcka att läraren befinner sig i närheten utav elevgruppen för att upprätthålla tryggheten och lugnet i den verksamma gruppen. Vi återkopplar till det IP5 beskriver om att hen inte kan lämna den arena eleverna befinner sig, för då sker det händelser som hen inte märker vilket resulterar i att elever väljer att inte delta för att de inte känner sig trygga.

6.4 När och i vilken kontext används färgläggningsbilder?

Analysen av det material vi samlat in visar tydligt att fylla-i-teckningar och mandalas används mest i början av dagen när eleverna kommer till fritidshemmet på morgonen och sedan på den sena eftermiddagen när eleverna kanske är trötta och behöver varva ner.

Här menar IP5 att:

Det kan vara meditativt för vissa barn att komma ner i varv för det är ganska högt tempo! Man går direkt från skolan till fritids, det är aktiviteter hela tiden. Det är samma ibland när barnen kommer vid klockan sex på morgonen, lite sömndruckna, då är det rätt skönt att börja med lite lugn musik och kanske en fyll-i-teckning då som inte kräver så mycket av mig själv [eleven].

Till detta säger även IP5 vidare att:

Ja även de barn som är väldigt långa dagar på fritids.

Här kopplar vi till begreppet mandala som välbefinnande och vad Kostyunina & Drozdikova-Zaripova (2016) refererar från Jung (2002) som menar att mandalans ramar hjälper till att stilla sinnet och skapa ett lugn hos människan.

Vidare kopplar de flesta av intervjupersonerna användandet av fylla-i-teckningar till begreppet vila och rekreation och det som står i syftet i kapitel 4, att ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktiviteter och vila (Skolverket, 2019).

Till det sistnämnda menar IP2 att:

Mandalas är ju en möjlighet för elever att trätta ner sin verklighet och ta bort kanske alla de där impulser som sker på ett fritidshem, liksom det kan vara pingis, det kan vara bordspel, det kan vara disco, det kan vara sjuuu, hej och baloo...överallt, sen att ta ett ark med mandala framför sig och bestämma sig nu tar jag röd penna och alla de här saker som ser ut som vattendroppar, de skall bli röda och sen väljer jag en annan färg och så, man trättar ner sin verklighet och man trättar ner de här impulserna man kan gå igång på.

IP2 menar vidare att för vissa elever verkar det på ett avslappnande sätt och berättar att användandet av mandala ibland kan användas på ett strategiskt sätt genom att en elev ritar på en mandala innan en aktivitet så kan eleven inta ett fokus inför en krävande aktivitet och tvärtom att eleven kan lugna ner sig och finna ro efter en krävande aktivitet. IP2 berättar om detta:

Man kan använda mandalas nästan strategiskt skulle jag nästan säga, antingen före eller efter en aktivitet som kräver väldigt mycket av en elev. Alltså har man en elev som man känner ut och in som pedagog och vet att exempelvis nästa aktivitet i verksamheten kommer vara krävande och att hen behöver all fokus för detta, då kan det vara skönt att presentera en mandala för den eleven. Att få eleven att sätta sig ner och varva ner och sen när eleven är lugn och är fokuserad så kan man efter det ta ett ark och börja rita nästa aktivitet "vilket kommer se ut så här och så här", då är eleven redan fokuserad och kan förstå och förbereda sig för det som kommer hända. Eller så kan det vara i slutändan på en process som har varit väldigt intensiv.

Här ser vi likheter med de Kostyunina & Drozdikova-Zaripova (2016) tog upp om extrainsatta timmar. Under de extrainsatta timmarna kunde de medvetet arbeta med

användandet av mandala som verktyg i undervisningen för att eventuellt se ett ökat välbefinnande bland skolelever.

IP1 pratar om när färgläggningsbilder används på hens fritidshem:

I perioder och vid behov, jag menar att man kan arbeta vidare med färgläggningsbilder, exempelvis genom att klippa ut och klistra upp på annat papper. Vi gjorde detta nu i påskas, då fick de fylla i och måla mönster och sen kunde de skriva glad påsk som exempel och då blir det något mer än att bara sitta och fylla i.

IP4 beskriver hur man behöver förhålla sig till vad elever tycker är populärt idag:

Att man kanske inte använder en färgläggningsbild med en påskkärring som är samma som man använde för tio år sedan. Idag är det Pokémon Go som är populärt, man måste tänka på det som är populärkultur idag och erbjuda eleverna något som de tycker är intressant.

Änggård (2005) skriver att det finns en skillnad på syn när det kommer till elever och lärares uppfattning om skapandet av bilder. Lärarna vill att det ska finnas ett utvecklande syfte på det eleverna ska göra för att det ska anses vara en lärsituation. När eleverna själva väljer så blir det utifrån deras intresse för stunden och de tänker inte på att de ska lära sig något. Enligt Änggård (2005) så menar hon att när eleverna använder färgläggningsbilder resulterar det i att eleverna får en frizon där lärarna inte kan eller ska styra det eleverna gör. Änggård (2005) menar att färgläggningsbilder behöver tilltala eleverna på ett sätt som inbjuder till fortsatt skapande.

6.5 Lärare och elevers tidigare erfarenheter och upplevelser

Aronsson (1997) argumenterar om vikten med nya infallsvinklar för bildskapandet eftersom det skapar nya synsätt och ingångar för eleverna. Med detta menar hon att det spontana skapandet är en viktig del i verksamheten och att det inte alltid kommer från det tomma intet utan att från tidigare erfarenheter och upplevelser barnen har. Utifrån barns egna erfarenheter och upplevelser så är det viktigt att studera vad Aronsson (1997) menar som nya skapandeformer och sätt att arbeta med bildundervisning. Det är genom utforskandet eleverna får nya influenser och ingångar till vad bildskapande kan innebära. Aronsson (1997) menar för att kunna förstå och tolka barns bildskapande så bör vi se på situationen som bilden uppstod i men även utifrån vilket sammanhang och gruppgemenskap barnen befinner sig i. IP3 beskriver hur färgläggningsbilder används i verksamheten:

När jag haft mycket två-treor så ritade de ju egna teckningar och så som de skall ha som fylla-i-teckningar och jag hade en pärm på just den skolan där jag hade barnens egna fylla-i-teckningar dom ritade. Vi kopierade bilderna och de blev ju ganska stolta när andra valde deras bilder. Under en tid förra året hade vi ett Pokémontema efter önskningar från eleverna. Det var jättemånga killar som var med och målade fylla-i-teckningar och de var helt galna när det såg att det fanns nya färgläggningsbilder att måla "nu har vi fått en ny Pokémon bild!" Detta utvecklades till att de målade sina egna Pokémonkort. De kunde använda fylla-i-teckningarna som referenser till sina egna kort.

IP5 beskriver positiva och negativa följder av att använda färgläggningsbilder:

Gör du exempelvis en mandala som du själv är positiv till då kan man ju visa hur man kan göra egna mandalas, så att det inte enbart blir fylla-i utan att du gör en mandala helt från grunden. Det kan ju bli så att man skapar mönster utifrån vad man själv tycker om och får

positiva kommentarer från andra vilket i sin tur gör att fler vill prova att göra egna och då jobbar vi vidare med det. Det gör att vi kan få in materialkännedom och så, exempelvis vilka pennor eller papper man kan använda eller vad det finns för former runt omkring oss som kan hjälpa oss att göra mönster och geometriska mönster. Detta gör att eleverna själva kan använda sig av det de får prova på för att sen utveckla sitt skapande. Negativa följder i detta sammanhang kan väl vara att eleverna enbart gör mandalas och inget annat men då får vi som pedagoger erbjuda annat för göra deras tid på fritids mer varierad.

Vi ser i detta hur bildskapandet bygger på en kamratkultur där det förhandlas om ett erkännande och tillträde in i gruppen som Änggård (2005) menar är en kollektiv process som skapar gemenskap bland eleverna. I dessa gemenskaper är det viktigt att framställa något som är utifrån gruppens intresse och i situationen tilltalande. Det kan handla om både elevintiterat och lärarintiterat. För knyta ihop citatet med det som Änggård (2005) skriver om kamratkultur och gemenskaper är att IP3 har uppfattat elevernas intresse och skapat en tillåtande miljö där eleverna har utrymme att fortsätta sitt bildskapande i de tema och kontext de befinner sig i. Därför blev förlängningen i Pokémontemat att några elever valde att skapa egna Pokémonkort. Det stannade inte enbart i färgläggningens bilderna. IP3 pratar om att eleverna använder de färgläggningens bilder med Pokémonmotiv som referensmaterial till sina egna Pokémonkort som de tillverkar. Löfstedt (2004) menar att barn behöver referensmaterial för att utveckla sitt bildskapande och att referensmaterialet skiljer från barn till barn beroende på uppväxtmiljö och den omgivning de befinner sig i. Eleverna på det fritidshem där IP3 arbetar har tagit till sig av det material de blivit omgivna av, i det här fallet Pokémon. Det här ämnet är en del av populärkulturen i samhället idag vilket gör att det finns en stor uppsjö av referensmaterial som barnen läser av och använder. McFee (1980) skriver att när man har bearbetat en bild så kan man ta med sig det man lärt sig vidare för att skapa nya bilder. Bearbetningen kopplas då ihop med Pokémon målningarna och att eleverna har utvecklat sin bildskapande förmåga och detta visas bland annat genom att de målar egna Pokémonkort i andra format för ett annat syfte. IP4 berättar följande:

Barnen får välja på fritids och skapa något de vill med sin egen fantasi och detta stöttas av oss [personalen på fritids] som kan ta fram material exempelvis kartonger. Kartonger slänger jag inte de kan stå de kan ligga framme i flera veckor för jag vet att barnen kommer vilja använda dem, de kommer och frågar, "fröken får jag ta den"? Vi säger då, "ja självklart!", när ett barn tar den blir de andra inspirerade och vill äve. de ha kartonger. Det är på detta sätt som barnen samlas kring en aktivitet och ett lärande uppstår och skapas i gruppen.

Vygotskij (1995) menar att det är viktigt för barn att kunna få arbeta med olika fysiska material för att kunna experimentera och utforska vad man kan göra med materialet. Själva skapandet är beroende av miljön som omger barnet för att utveckla fantasin i skapandet men också det inre mentala i tanken hos individen. För att kunna skapa behövs en visst teknisk erfarenhet av det material som ska användas. För barn innebär detta att de lär av varandra när de leker och att barnen i lekarna återskapar de olika erfarenheter och därmed får ny kunskap av andra och ger kunskap till varandra.

När Sparrman (2002) skriver om barns kulturer nämner hon kamratgemenskaper och menar då de olika gemenskaperna som skapas där barn förhandlar om tillträde. När barnen förhandlar om tillträde genom den visuella kulturen, det vill säga med det som för tillfället uttrycks i en skapande aktivitet på fritidshemmet. Sparrman (2002) beskriver dessa kamratgemenskaper som beroende av tid och rum eftersom de uppkommer kring en skapande aktivitet och en för tillfället stark idé som uppkommit i en kontext i verksamheten. Hon menar vidare med detta att barnen använder varandra som resurser och att barnen använder varandras erfarenheter och att detta tillsammans skapar kunskap som uppkommer i själva

skapandet. Själva skapandet är då beroende av att barnen kommunicerar med varandra under den skapande processen.

6.6 Inre och yttre motivation i samband med bildskapande aktiviteter och fylla-i-teckningar

Detta tema och område var något som uppkom i de intervjuer vi genomförde. Temat var inget som vi hade tänkt på eller ställde några frågor om utan det var intervjupersonerna som själva använde detta som argument och som ett motiverande till användningen av färgläggningsskildrer. Detta föranledde att vi också valde att beskriva inre och yttre motivation i teorikapitlet, så att det kunde belysas ännu tydligare. Utifrån syftet så ser vi samband mellan det som beskrivs i detta område med hur lärarna ser på användandet av färgläggningsskildrer och i vilken kontext det används.

En intressant ingång till inre och yttre motivation var när IP4 menade att färgläggningsskildrer var nyttig träning i förskoleklassen i tränandet av penngreppet och att hålla stadigt i en penna. Pedagogen menar att det är en del barn som inte vet hur de håller i en penna och blir väldigt osäkra när de skall använda pennan i olika moment. IP4 jobbar mestadels i förskoleklass men även i fritidsverksamheten. Detta är en intressant ingång till arbetssätt och mål med att låta de yngre eleverna träna på olika tekniker som exempelvis penselteknik eller finmotoriska moment. Lärarna är inne på att uppmuntran till träning av dessa moment kan ske i själva användandet av färgläggningsskildrer. Användandet av färgläggningsskildrer blir som en motivation i träningen och blir därmed lustfyllt vilket lärarna tycker är en viktig del i användandet av färgläggningsskildrer. Det kontextuella blir även synligt när lärarna talar om användandet av färgläggningsskildrer, de menar att genom att låta eleverna jobba med färgläggningsskildrer genom elevinflytande kan de som lärare initiera till en vidare kontext genom att uppmuntra till att till exempel klippa ut bilden och klistra upp den på ett annat papper och på så sätt få in övriga moment med teknik och skapande. IP4 säger att:

Genom att få in till exempel deras önskemål, vad de vill fylla i genom att man väljer bilder med dem, för jag tycker det är väldigt viktigt att de är delaktiga och väljer för då får man med barnen. Vi har haft barn som haft svårt, en sexåring, så fort hen såg pennan... ”åååå nej jag kan inte!”. Då började hen skrika och gråta för det var svårt att hålla i en penna. Vi målade då fylla-i-teckningar för att öva i att hålla i pennan utan att det blev en jobbig situation och vi fokuserade istället på det roliga.

IP2 relaterar motivation till olika slags färgläggningsskildrer som eleverna erbjuds:

När jag tittar igenom åren på olika resultat av fylla-i-teckningar och mandalas då får man tillbaka något som är jättefint, de är ju jättepopulära speciellt är fylla-i-teckningar populära kring högtider. Exempelvis kring ”alla hjärtans dag” och pappa och mammas födelsedagar och sådana saker. När den motivationen finns bakom så blir resultatet oftast bra. Introducerar man lite fylla-i-teckningar liksom titt som tätt då kan det bli väldigt blandade resultat och det kan vara skillnader mellan elever, det skulle till och med vara skillnader mellan flickor och pojkar ibland. Så ser man liksom att det började bra och sen tog energin slut och sen fast det är olika färgfält så blir allting exempelvis rött och väldigt skräpigt och då fyller det ingen funktion ser jag det som för eleven. Det fenomenet ser jag oftare med fylla-i-teckningar än med mandalas för barn väljer mandalas också för ett särskilt syfte då de vill skapa mönster och sen skapar den nog trygghet också med de här rutorna, de är så pass små och vissa elever tycker det är härligt att bli begränsade.

Gärdenfors (2010) menar att den inre motivationen kommer från något som eleven i fråga ser som intressant och som driver eleven i sitt eget arbete och undersökande. Vidare menar han att detta gör att eleven drivs framåt i sitt arbete och en utveckling och träning kan ske. Den inre motivationen menar Gärdenfors (2010) kommer från eleven själv. Däremot kan det vara svårt att utveckla något som man inte har inre motivation för. I den yttre motivationen menar Gärdenfors (2010) att det ofta bygger på ett kommande mål, något som hänger samman med annat lärostoff eller moment för att slutligen nå ett mål i verksamheten. Här ovan beskriver IP4 att eleven får panik när hen förstår att hen behöver använda pennan och att det är något som hen inte anser sig behärska. IP4 menar att genom användandet av färgläggingsbilder som eleven är intresserad av kan eleven träna på att hålla i pennan utan att känna prestationsångest som uppkommer vid andra tillfällen. Följden av att använda färgläggingsbilder som verktyg och motivation gjorde att eleven också fick träning i att hantera saxar då de ofta klippte ut och klistrade upp färgläggingsbilder på ett annat papper.

En annan koppling till prestationsångest som IP4 beskriver är det Kostyunina och Drozdikova-Zaripova (2016) skriver om i sin artikel. De menar att prestationsångest hämmar den personliga och den kreativa utvecklingen. Författarna menar med detta att skolans undervisning har för höga förväntningar i förhållande till den nivån eleverna idag befinner sig på. Som lösning på detta menar Kostyunina och Drozdikova-Zaripova (2016) att användningen av mandalas i skolan som ett verktyg kan minska skolångest och istället öka elevens välbefinnande och motivation.

6.7 Fritidshemmets uppdrag och den pedagogiska tanken

Vi kopplar detta område till den del i vårt syfte som handlar om lärarens förhållningssätt och i vilken kontext färgläggingsbilder används. I några fall uppkom reflektioner kring visst ifrågasättande från föräldrar i fråga om engagemang kring eleverna som sitter med fylla-i-teckningar i slutet av dagen vid hämtning. Där verkar lärarna ha stött på viss oro bland vårdnadshavare som undrat varför barnen sitter med fylla-i-teckningar, i grupp eller ibland ensamma. Även reflektioner kring användandet av mandalas i verksamheten då vårdnadshavare kopplat detta till religiösa åtaganden.

IP5 beskriver olika åsikter om användandet av färgläggingsbilder och speciellt mandalas:

Här är det ganska många som upplever att det är något positivt, jag har också jobbat på andra skolor där man inte... Vi har haft många olika religiösa samfund som har varit väldigt skeptiska till mandalamålning. Man får lite anpassa sig efter vilka elever man har och hur det ser ut på den skolan man är på.

IP2 beskriver hur föräldrar har reagerat angående användning av färgläggingsbilder när de hämtar sina barn på fritidshemmet:

Det är lite känsligt nästan att till exempel när barn blir hämtade av föräldrar eller vårdnadshavare, att det upplevs liksom "jaha, det är barnpassning som pågår". Det blir så dumt så väldigt lätt att man nästan vill ursäktas sig själv och säga "nej, nej men det är inte det du tror", det är ett väldigt medvetet val som vi har här att barn får sitta och koppla av efter att vi har hamnat i mål på den aktiviteten vi gjort, det här [avkoppling med färgläggingsbilder] behövs! Men det är inte alltid så som det uppfattas av antingen vårdnadshavare eller andra som tittar in i just det ögonblicket.

Qvarsell (2011) menar att eleverna ska få utrymme på fritidshemmet att uttrycka sig och utöva det som är deras intressen. Här menar Qvarsell (2011) det som ett demokratiskt

utövande från eleverna och att vi som lärare behöver se barnets egna behov i denna stund exempelvis när barnet väljer att sitta själv med en färgläggningsskild i slutet av dagen på fritidshemmet.

Som lärare i fritidshemmet behöver vi se till det eleverna finner intressant för stunden och koppla det till meningsfull fritid och att i den mån föräldrar har åsikter så behöver vi stå upp för barnens rätt att utöva sådant som de menar får dem att koppla av från fritidsverksamhetens aktiviteter i dessa mellanrum. När vi som lärare ger barnen mer inflytande och låter dem själva bestämma vad de för stunden vill eller behöver göra så intar vi ett barnperspektiv i verksamheten. När vi intar ett barnperspektiv så låter vi barnen utöva sin rätt och Korczak (2002) menar att det är i barnets egen uppfattning vad barnet för tillfället väljer att göra. Det är där det är viktigt för barnet att få utöva det som hen har valt att göra och detta behöver vi vuxna respektera. IP2 berättar:

När vi pratar vila och rekreation så, både på min förra skola och på den här skolan så har vi på våra fritidsmöten pratat om hur man ställer sig till det? Vi är väldigt medvetna om att det är en del av vår omsorg på fritidshemmet och att det skall finnas där. Just när man pratar om bild i det stora hela och speciellt när det kanske inte är organiserat men kommer från barnen själva, att just den funktionen fylls väldigt bra.

IP5 beskriver hur de omsätter rekreationsarbete i verksamheten:

Rekreationsarbete är jätteviktigt! Vi har det som ett av våra mål att arbeta mer med rekreationsarbete, dels att vara lyhörda över vad eleverna vill, var när och hur de behöver rekreation och vila. Vi har pratat med eleverna, både i smågrupper och i stora fritidssamlingar om vad rekreation är för något. För mig är det en sak, för dig är det en annan och för många elever är det just datorn som används som rekreation hemma men på fritids så är det många istället som får rekreation till exempel genom en mandala eller lyssna på en saga. Vi har även yoga ibland, vi försöker helt enkelt skapa mikropausar, ibland gör vi det organiserat eller ibland spontant, det gäller som sagt att vara lyhörd över det individuella, en del elever vill vara ute, en del vill vara inne, någon vill bara sitta med en bok i vår koja.

I läroplanen för fritidshemmet står det att eleverna ska ges möjlighet till rekreation och vila (Skolverket, 2019). Pihlgren (2018) skriver att betydelsen rekreation skiljer sig från individ till individ. Rekreation kan handla om att bara få en stunds lugn och ro, kanske lyssna på eller läsa en bok eller småprata med någon, för andra kan lek, rörelse och lustfyllda aktiviteter innebära rekreation (Pihlgren, 2018, s. 5–6). Vidare skriver hon att det är viktigt att föra en dialog med eleverna kontinuerligt om vad som är rekreation för dem då det kan skilja sig från elev till elev. Pihlgren (2018) hänvisar till Lars-Erik Björklund (2008) som är hjärnforskare. Inom hjärnforskningen benämns rekreation som inkubation. Björklund (2008) menar för att kunna processa och lagra information så är tiden för inkubation nödvändig. Vidare menar han att om man inför inkubationstid i undervisningen ökar kvaliteten och de kreativa idéerna för eleverna för att hjärnan har tid att återhämta sig.

6.8 Skillnaden på flickor respektive pojkar i användandet av bildskapande aktiviteter

Något som uppkom i några av intervjuerna är att det är viss skillnad på hur flickor och pojkar använder bildskapandet. Vi som författare kopplar även detta område till syftet med uppsatsen som nämner "i vilken kontext färgläggningsskild används". De lärare som blev intervjuade menar att tjejer samlas för att rita tillsammans och då blir det oftast liknande bilder som hästar

och hundar, medan när killar samlas så är det en överenskommelse som innebär att de ritas något tillsammans för att skapa. Pojkarna använder bilden som ett verktyg och del i sin process för att nå ett slutmål som inte innebär själva bildskapandet. Det är alltså inte själva bilden som är huvudmålet men både flickor och pojkar samlas kring en aktivitet.

IP2 säger:

Generellt sett så tror jag nog att skulle man kolla liksom vilka som tar till sig det så är det väldigt många tjejer som vill snabbt sätta sig och rita och färglägga. I nuläget har jag två killar, kanske någon mer som hakar på lite då och då. De sitter och skapar spel. Då är det väldigt mycket liksom antingen "Pokémon" baserat eller "Dungeons and Dragons". De skapar kort och ritas väldigt fina små detaljerade saker, då skall det vara en trollkarl med si och så krafter och värdet ligger på det här och det här och så sitter de och spelar. De är omedvetna om att de satsar stenhårt på bild, för dom handlar det ju bara om spelet.

IP1 beskriver vad flickor respektive pojkar väljer att måla när de får välja själva:

Alltså tyvärr ska vi ju vara jämlika och allt det där men tjejerna väljer helst att sitta ned i grupp och måla små hundvalpar och hästar och sådär medan killarna väljer bilder med superhjältar eller olika motiv från datorspel osv. När de fyller i dessa teckningar så pratar de ju om figurerna, spelet och vilken nivå de är på själva [i spelet] och då blir det diskussioner och lek utifrån det. Det är ju inte så att om en tjej vill måla en häst så säger jag ju inte att "nä du ska måla Fortnite" det gör jag ju inte.

IP3 beskriver hur hen får med sig killar på en skapande del i verksamheten med att:

I trean sker en progression hos eleverna och de har många idéer kring vad de vill göra, jag vill ju få med alla på aktiviteterna inte bara dem som tycker det är roligt, jag vill få med alla killarna i aktiviteten med, det är viktigt tycker jag, exempelvis tycker de mycket om origami då brukar jag ha lite origamipass med killarna så de får in lite skapande med.

Det blir tydligt att det skiljer sig i skapandet mellan flickor och pojkar efter att vi genomfört intervjuerna. Elevers sätt att skapa på och vilka de väljer att skapa med grundar sig i om de delar ett gemensamt intresse. Lärarna menar att flickor och pojkar använder sig av bildskapandet på olika sätt. Flickor använder sig oftast av bildskapandet på ett socialt sätt där de ska måla likadant och jämföra med varandra. Pojkar använder sig ofta av bildskapandet som ett verktyg och delmål i sin process till att ta sig till ett slutmål, exempelvis när de skapar egna kort från spel som redan existerar. Vi ser tydligt att detta handlar om det som Sparman (2002) menar är barns kulturer. Barns kulturer handlar om att barn skapar utifrån det som intresserar dem för stunden. Detta kan skilja från en dag till en annan och beroende på vilken grupp och i vilket sammanhang barnen befinner sig i.

7 Diskussion

7.1 Vilken plats får bildskapandet på fritidshemmet, radikal eller modest?

Utifrån den modesta synen på bildskapandet i fritidshemmet så nämndes att olika färgläggningsskildrer användes vid högtider och att detta var uppskattat av eleverna. Den modesta synen på bildskapandet innebär att man inte ifrågasätter traditioner och det som återkommer i skolans verksamhet (Thavenius, 2004). Några av de intervjuade beskrev också att de ville att eleverna skulle göra något av de färgläggningsskildrer de målade. Detta kunde vara exempelvis att klippa ut och limma fast på ett annat papper, skriva "god jul" eller "glad påsk" och ge till en familjemedlem. De ville att eleverna skulle skapa något ytterligare för att det inte enbart skulle bli en massproduktion av färgläggningsskildrer som hamnade i deras lådor. De argumenten kom ofta av att de tyckte eleverna behöver träna på vissa finmotoriska moment som exempelvis användandet av sax eller att träna på att hålla i pennan. Däremot utifrån den radikala synen så menar vissa att användandet av färgläggningsskildrer gav ytterligare idéer till eleverna att skapa vidare utifrån deras egna intressen. Med den radikala synen på bildskapande aktiviteter så menar Thavenius (2004) att man skapar nya ingångar till skapandet och inte fastnar i massproduktion. Som exempel beskriver en av de intervjuade att eleverna skapar egna Pokémonkort efter att de har haft ett projekt som innebär att barnen exempelvis arbetade med färgläggningsskildrer med Pokémonmotiv. Eleverna kom sedan själva med initiativ till att göra egna Pokémonkort eftersom de inte fick ha med sig sina egna till skolan. Läraren som höll i projektet menar att dels fick hen lära sig om elevernas populärkultur och eleverna fick lära av varandra. Det är detta som det radikala står för enligt Thavenius (2004) att man i en grupp lär av varandra och använder sig av varandras kunskap och erfarenhet. Thavenius (2004) menar att den modesta estetiken visar sig i själva institutionens traditioner och man utforskar eller prövar inte nya sätt utan håller fast i den trygga traditionen som man alltid har utövat. Det är inte utvecklande att varje år måla samma färgläggningsskildrer på den där tomten eller påskkärringen. En lärare menar att hen inte tycker detta är okej att varje år ta fram samma bild på exempelvis en påskkärring som färgläggningsskildrer bara för att det hänger ihop med en traditionell syn på just den högtiden. Med detta som argument behöver man ha en dialog med eleverna om vad de är intresserade av utifrån populärkulturen och vad som pågår ute i samhället.

Vi anser att det är viktigt att problematisera användandet av färgläggningsskildrer i fritidsverksamheten eftersom lärarens uppdrag till stor del handlar om att utmana eleverna i deras bildskapande och stimulera dem till vidgade synsätt. Bildskapandet kan stimuleras om det som Thavenius (2004) skriver om, sker genom en radikal syn på estetiken och att det tar avstamp i vad eleverna är intresserade av och att man som pedagog är lyhörd för barnens inflytande och tankar. Det är samtidigt viktigt att vara lyhörd för de elever som behöver mer stimulans som ingång till skapandet och då kanske genom en mer modest syn på skapandet. Två slutsatser vi kommit fram till är att när lärarna berättar om de olika situationerna när eleverna skapar så ser vi två ingångar till det vi nämner i vårt syfte nämligen det modesta eller den radikala estetiken. I vårt syfte nämner vi bland annat att vi vill specifikt undersöka användandet av färgläggningsskildrer samt få en förståelse av lärarnas förhållningssätt till färgläggningsskildrer. Lärarna beskriver hur vissa elever dels behöver vissa ramar som ingång till sitt skapande men att det också finns elever som inte behöver någon speciell ingång utan ser möjligheter med det material de har tillgång till i sin miljö på fritidshemmet. De elever som behöver ramar är de som väljer en modest ingång till sitt skapande exempelvis via färgläggningsskildrer medan andra elever skapar fritt utifrån sin egen tanke och kreativitet även om detta kanske kommer från tidigare erfarenheter och upplevelser. Ett exempel när en

modest bildaktivitet övergår till en mer radikal och fritt skapande blir tydligt när en lärare berättar om killarna som fyller i målarbilder med Pokémonmotiv och där detta utmynnar i att de sedan fortsätter att rita egna Pokémons och att detta blir Pokémonkort i slutändan. Här arbetar eleverna tillsammans i en grupp och att huvudtemat är just Pokémon. De använder färgläggningsskiss som ett verktyg till att skapa och bearbeta och arbetar sedan vidare in i en utveckling som blir till Pokémonkort.

De elever som mer signalerar idéer till att skapa något är de som tillvaratar material som erbjuds i miljön på fritidshemmet. Detta visar på en mera radikal estetik där eleverna som initierar idén får med sig andra elever på aktiviteten runt omkring sig i verksamheten. Som exempel nämner en lärare elever som ville bygga robotar utav kartonger och överblivna lådor på fritidshemmet. I detta menar vi tvärtom att detta elevinitiativ bygger på att eleverna inte behöver eller för den delen heller kan ha ramar omkring sig för att kunna skapa och utvecklas.

7.2 Vad är lärarens syn på färgläggningsskisser och hur ser de på skillnaden mellan fylla-i-teckningar kontra mandalas?

På frågan om hur lärarna förhåller sig till fylla-i-teckningar och mandalas menar många att färgläggningsskisser har en tydlig plats på fritidshemmet just i början av dagen innan skolan börjar och i slutet av dagen på fritidshemmet. När lärarna berättar om användandet av dessa mellanrum så motiverar de det med att det är en bra sysselsättning för eleverna att sitta med färgläggningsskisser. De särskiljer däremot lite mellan morgonen och eftermiddagen i fråga om användandet av färgläggningsskisser och då menar de att på morgonen kan lärarna sitta med eleverna och rita tillsammans och ha en mysig start på dagen. På eftermiddagarna beskrev två av lärarna att eleverna på deras fritidshem ofta valde att gå och sätta sig själva med en färgläggningsskiss för att de var trötta efter en lång dag i skola och på fritids.

Lärarnas syn på skillnaden mellan fylla-i-teckningar och mandalas är att fylla-i-teckningen är ofta motiv på det som eleverna vill måla och att det inte är något pedagogiskt bakom det. Deras syn på mandalas är däremot att det kan användas i syfte till en stund för rekreation och vila som det står om i fritidshemmets kapitel 4 i läroplanen. Däremot beskriver lärarna att i de yngre åldrarna har eleverna inte alltid tålamod till att sitta med en mandala då mandala oftast har små fält att fylla i och det gör att eleverna tröttnar för att det blir för mycket. En fylla-i-teckning har oftast större fält med ett motiv som gör det inbjudande för eleven att färdigställa.

Vi återknyter till det Änggård (2005) skriver i sin avhandling som finns beskrivet i tidigare forskning:

Inför mallar, målarböcker och populärkultur är personalen ambivalent. Mallar och målarböcker är inte personalens projekt, utan de används alltid på barnens initiativ. Det är dock personalen som tillhandahåller dem – personalen på Gungan köper in mallar och personalen på Kojan tillhandahåller målarboksblad. På båda förskolorna ursäktar sig personalen inför mig. De vet att det inte är ”pedagogiskt korrekt” men de vet också att barnen uppskattar dessa material. Personalen ser barnens förtjusning över mallar och målarböcker och vill glädja dem. Vuxna som lever nära barn vet vad barnen gillar och ser genom fingrarna, ungefär som föräldrar som köper sådana leksaker som inte är ”bra” (Änggård, 2005, s. 202).

Vi ser att de lärare vi intervjuade brottas med det Änggård (2005) skriver ovanför om vad som är pedagogiskt korrekt och inte. Lärarna har både ett vuxenperspektiv och ett barnperspektiv

när de är i verksamheten, de vill både att barnen ska pröva nya sätt att skapa men samtidigt så är färgläggningssbilder också något som barnen själva önskar att använda i perioder.

Vi har sett i det material vi insamlat att dels så menar en lärare att hen gärna arbetar med att eleverna skall dela med sig i fråga om bildskapandet, hen uppmuntrade eleverna att lära av varandra när de satt och ritade tillsammans. En annan lärare beskriver liknande situationer. Eleverna ritade egna färgläggningssbilder och tyckte att lärarna skulle kopiera det eleverna ritat. Läraren berättade att det var ett väldigt populärt sätt att låta eleverna göra egna och använda varandras färgläggningssbilder. Sparrman (2002) menar att användandet av stencilerna kan binda samman teman och för barnen rekonstruera den populärkultur de just för stunden är inne i men även öka kommunikationen mellan barnen. Sparrman (2002) skriver att ett och samma motiv kan ha olika innebörder och mening i barnens kultur och även representera olika funktioner för barnen. De olika funktioner som kan förekomma i barnens kulturer är dels att den kan verka för skapandet av en gemenskap men att den också kan utgöra en hierarki i gruppen. I det sistnämnda kan detta enligt Sparrman (2002) handla om ett förhandlande in i nya men även mellan olika redan befintliga kamratgemenskaper. De är genom det visuella som vid exempelvis färgläggning och val av färg som förhandling in i kamratgemenskaperna sker. De kan till exempelvis vara avgörande med vilken färg man väljer att färglägga en viss bild med men även hur man tecknar en bild. Sparrman (2002) menar att det är beroende av tid och rum hur barns kulturer fungerar och hur man kan tolka den visuella kulturen inom fritidshemmets verksamhet.

7.3 Sammanfattning av diskussion

Lärarna beskrev att vissa elever behöver ramar in i bildskapandet, utifrån den modesta estetiken, det traditionella skapandet som handlar om grundtekniker och upprepade moment. När eleverna har bemästrat olika tekniker och känner sig förtrogna till att använda sig av det de övat på, för de sitt egna skapande vidare och vågar utforska och utmana sig själva. Det övergår då till en mer radikal syn på skapandet. Vi ser i den data vi samlat in att lärarna menar att barn som redan ser en idé framför sig med det material som finns att tillgå på fritidshemmet har lättare för att medvetet genomföra sina idéer och det de vill skapa. Vi utläser en sorts vågskål där den modesta estetiken inte kan utesluta den radikala och tvärtom. I läroplanen för fritidshemmet står det bland annat att eleven ska ges möjlighet att utveckla kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga (Skolverket, 2019). Vi kopplar ihop den modesta och radikala estetiken med det läroplanen säger då fritidshemmets verksamhet ska utgå från både individen och gruppen då eleverna behöver utmanas på olika sätt. Barn som skapar fritt kanske behöver en färgläggningssbild för att sitta ned och koppla av och tvärtom för de barn som inte helt är framme vid att skapa fritt ännu, de behöver utmanas inom rimliga ramar. Vi menar att både den radikala och modesta estetiken behövs i fritidshemmets verksamhet. De handlar om ett växelspel för vissa elever som behöver en lite mer modest ingång i ett material för att skaffa sig erfarenhet och då kunna utveckla sitt fortsatta skapande. Det modesta kan innebära att man ger eleverna en ram där de kan skapa något inom, till exempel en färgläggningssbild, för att när de känner sig manade pröva att måla på egen hand på exempelvis ett vitt papper. Då går det över till ett mer radikalt skapande där eleverna utvecklar sitt skapande på egen hand.

Studien visar att de lärare vi intervjuade inte ser användningen av färgläggningssbilder som en negativ del i fritidsverksamheten. Lärarna menar att färgläggningssbilder kan bidra som motivation eller ingång för eleverna till olika typer av lärprocesser i fritidshemmets verksamhet. Dessa olika typer kan exempelvis vara kommunikation mellan elever och mellan

elever och lärare som bidrar till olika kamratgemenskaper, det kan vara en del i rekreation och vila, det kan vara att lära sig hålla i en penna på ett kravlöst och lustfyllt sätt eller en ingång till fortsatt estetiskt lärande på olika sätt.

Några lärare har en tydlig bild kvar om tidigare förhållningssätt och har förändrat sin syn på hur de ser på användandet av färgläggningssbilder idag än för till exempel tjugo år sedan. Nu ser de istället att det finns en tydlig funktion i användandet av färgläggningssbilder för att kunna tillgodose en del av elevernas inflytande i verksamheten. I skillnaden på mandala och fylla-i-teckningar är lärarna överens om att mandala är lättare att koppla till exempelvis vila och rekreation och fyller ett större syfte än fylla-i-teckningar. Båda delar används dock vid olika tillfällen i deras verksamheter.

7.4 Studiens bidrag och konsekvenser i fritidshemskontexten

Detta syfte kan utgöras av att öka barns motivation till utveckling tillsammans med andra elever eller bidra till elevernas välmående då många elever idag oftast spenderar väldigt långa dagar i skolan och på fritidshemmet. Vi som nyblivna lärare i fritidshemmet har i vår profession ett mål att försvara elevernas initiativ till mellanrummen och att användandet av färgläggningssbilder. När vi talar om färgläggningssbilder så kan exempelvis mandalas kopplas till dels vila och rekreation men även till lärandet om form och yta. När det kommer till fylla-i-teckningen kan den bidra som en ingång till skapande. Därtill måste vi även försvara elevernas rätt till demokrati och inflytande i fritidshemmets verksamhet, detta gäller hela verksamheten, inte bara bildskapandet. När eleverna utövar inflytande i fritidshemmet så skapas utrymme till att uppnå den meningsfulla fritid som eleverna har rätt till.

Mycket av det som vi kommit fram till i denna studie kring användandet av färgläggningssbilder går att utläsa att vi som nyblivna lärare i fritidshem behöver se en balans mellan det planerade i verksamheten men också det som eleverna spontant initierar i verksamheten. Det som planerats i verksamheten ska ta avstamp i vad gruppen behöver men även vad den enskilda individen har behov av, verksamheten ska planeras utifrån läroplan och elevernas intressen för att ge eleverna en utvecklande och intressant vardag, detta ska resultera i att eleverna får en meningsfull fritid. Som lärare i fritidshem ser vi att detta kan bli en utmaning och kan ha konsekvenser för hur det planerade genomförs i verksamheten. Som avslutning finns en förhoppning att denna studie kan minska gapet i den laddade debatt som råder i användandet av färgläggningssbilder på fritidshemmet. Vi att tänker att så länge det finns ett bakomliggande mål och syfte i användningen av färgläggningssbilder så blir det försvarbart och vi ser inget hinder i att det förblir en del av fritidshemmets verksamhet.

7.5 Förslag till vidare forskning

Då färgläggningssbilder i olika utformningar används idag i fritidshemmen på olika sätt skulle det vara intressant att forska om vad för konsekvenser det faktiskt får. Vi har kopplat färgläggningssbilder och speciellt mandala till läroplanen för fritidshemmets vila och rekreation. De lärare som vi intervjuade hade en positiv syn på att sammankoppla dessa två områden men det finns ingen eller väldigt lite forskning på användandet av mandala i fritidshemmets verksamhet och om färgläggningssbilder har en positiv inverkan eller inte. Detta med tanke på att vila och rekreation finns med i läroplanen för fritidshemmet och något som ingår i fritidslärares uppdrag. Pihlgren (2018) menar att det är högst individuellt om vad som är rekreation för olika individer. Vidare menar hon att det inte är eleverna själva som avgör om de skall vistas på fritidshemmet och att det då kan vara ännu mer angeläget att ta reda på vad som faktiskt får eleverna att utöva rekreation och känna att sin tid på fritids är meningsfull. Här hade det varit intressant om det fanns mer forskning på området vila och rekreation kopplat till just fritidshemmet då forskning oftast görs på verksamheten i skolan.

Vi kopplar att läroplanen för fritidshemmet utgår från en radikal syn på bildskapandet som estetisk lärprocess. Radikal eller modest estetik finns inte med i läroplanen men det står att eleverna ska erbjudas och utmanas till nya upptäckter, arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer. Vi tolkar att detta är utifrån en radikal syn på bildskapandet eftersom den radikala synen utgår från ett ifrågasättande av de rådande kulturella normer som existerar i skolan och i vårt samhälle. För att koppla vidare forskning till detta hade det varit intressant att ta reda på hur fritidshemmet faktiskt jobbar med radikal eller modest estetik och vad konsekvenserna blir av att arbeta med den ena eller den andra.

8 Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G, Ahrne. & P, Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17–31). Stockholm: Liber.
- Aronsson, K. (1997). *Barns världar - barns bilder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Blagoeva Vladimirova, N. (2019). Project-based Integration of Contemporary Art Forms into Teaching Visual Arts to Primary School Students in the After-School Art Clubs. *International Journal of Education & the Arts*, 20(18). Tillgänglig: <http://doi.org/10.26209/ijea20n18>
- Blagoeva Vladimirova, N., Karppinen, S., & Kairavuori, S. (2018). The Integrated Approach to Teaching Visual Art in After-School Activity Classes. *International Journal of Art & Design Education*. 38(1), s. 224-239. Tillgänglig: <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/share/WIVC3VMRVABREYKU4BP6?target=10.1111/jade.12173>
- Björklund, L-E. (2008). Från novis till expert: förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Norton, New York, NY.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G, Ahrne. & P, Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–53). Stockholm: Liber.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hanson, H., & Sommansson, A. (1998). *Kulturens asplöv: En idéskrift från sekretariatet för Arbetsgruppen Kultur i skolan*. Stockholm: Kultur i skolan.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jung, C. (2001/2002). *On the nature of the psyche*. Croydon: Routledge.
- Korczak, J. (2002). *Barnets rätt till respekt*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kostyunina, N., Drozdikova-Zaripova, A. (2016). Adolescents' School Anxiety Correction by Means of Mandala Art Therapy. *International Journal of Environmental and Science Education*. 11(6) s. 1105–1116. Tillgänglig: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114285>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, U. (2004). *Barns bildskapande - teoretiska perspektiv och didaktiska konsekvenser*. Visby: Books on demand.
- McFee, K., & Degge, R. M. (1980). *Art, Culture and environment. A Catalyst for Teaching*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Pihlgren, A. S. (2018). Fritidshemmets undervisning. *Ignite Research Institute*. Tillgänglig: Skolverket

Qvarsell, B. (2012). Kultur och estetik i pedagogiken - skapande kunskapsbildning och gemenskap bland barn. I A, Klerfelt. & B, Qvarsell. (Red.). *Kultur, estetik och barns rätt i pedagogiken* (s. 61–76) Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordic Early Childhood Education Research*, vol 4, (nr 2), s. 65–74. doi: 1890–9167. Tillgänglig: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/307/321>

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G, Ahrne. & P, Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220–234). Stockholm: Liber.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>

Sparman, A. (2002) *Visuell kultur i barns vardagsliv - bilder, medier och praktiker*. Linköping Studies in Arts and Science nr 250. Linköping: Tema Barn.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB

Trost, J. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB

UNICEF Sverige (1989). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>

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

Werner, H. (1957). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press.

Änggård, E. (2005). *Bildskapande - en del av förskolebarns kamratkulturer*. Linköping Studies in Arts and Science nr 315. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:20796/FULLTEXT01.pdf>

9 Bilagor

Intervjufrågor

Hur erbjuder du/ni bildskapande verksamhet på ditt/ert fritidshem?

När förekommer bildskapandet?

Hur ser din roll som lärare ut i den verksamheten? Är du delaktig eller passiv?

Brukar eleverna vilja utöva inflytande över bildskapandet i verksamheten?

Hur förhåller ni er till elevernas ev. önsknings när det kommer till bildskapandet?

Hur uppmuntrar ni det fria bildskapandet?

Vad tänker du på när du hör begreppen fylla-i-teckningar och mandala? Är det någon skillnad?

Använder ni fylla-i-teckningar och mandalas i verksamheten?

Om så, hur och när används dessa fylla-i-teckningar och mandalas i verksamheten?

Om inte, varför?

Hur omsätter ni rekreation och vila utifrån läroplanen i verksamheten?

Vad tänker ni om att använda mandala som en del av det? Är det möjligt?

Vad finns det för positiva eller negativa följder?

Intervjuguide

Inledning:

Här berättar vi mer ingående vad bakgrunden till vår studie är, syftet och vad vi vill få kunskap om.

Etiska riktlinjer:

Vi informerar intervjudeltagarna om att det är frivilligt att vara med, att de har rätt att avbryta sitt deltagande när de vill. Vi informerar också om att deltagarna kommer vara anonyma och att det inte kommer att gå att identifiera vem som är vem i uppsatsen samt att den datan som samlas in från intervjuerna enbart kommer att användas till vår studie och ingenting annat.

Vi kommer att fråga om det är okej att vi spelar in intervjun, om deltagaren säger ja tackar vi för det, säger deltagaren nej så antecknar vi för hand.

Innan vi inleder intervjun kommer vi att höra med deltagarna om de har några frågor innan vi startar inspelningen.

Bakgrund: Vem deltagaren är, namn, bakgrund, ålder, utbildning?

Inledande frågor:

Vi börjar med att ställa mer övergripande frågor som handlar om bildskapande och förhållningssätt.

Centrala frågor:

Vi centrerar frågorna mer mot vad vi vill ha svar på utifrån syfte och frågeställningar, bla. mandala och fylla-i-teckningar.

Förslag till följdfrågor:

Kan du utveckla hur du menar?

Varför/varför inte?

Avslutning:

Finns det något ytterligare ni vill tillägga som vi inte frågat om men som ändå hör till det vi pratat om?