



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

“Jag för en envis kamp mot mandalas och färgläggningssbilder”

– En kritisk diskursanalys om bildskapande i fritidshem

Namn: Fanny Sundin och Linnéa Svensson
Program: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2023
Handledare: Viveka Torell
Examinator: Karin Lager

Nyckelord: Bildskapande, fritidshem, diskurs, kritisk diskursanalys, estetiska lärprocesser, Lindströms modell, meningsskapande, lärande om bild, bild

Sammanfattning

Bildskapande är ett eftersatt forskningsområde, inte minst inom fritidshemmet. I tidigare forskning framkommer det att bildskapandets processer är svåra att mäta och prioriteras ofta bort. Bildskapandets potential framställs däremot som väldigt givande för barns utveckling, lärande och meningsskapande vilket gör det väldigt relevant i fritidshemmets kontext.

Syftet med vårt examensarbete är att synliggöra hur lärare i fritidshem talar om bildskapande i fritidshemmet. Datainsamlingen har gjorts i form av kvalitativa intervjustudier med behöriga lärare i fritidshem med inriktning bild från olika fritidsverksamheter. Vi har identifierat fem diskurser, med en kritisk diskursanalytisk ansats, och analyserat hur de förhåller sig till varandra. Därefter diskuterade vi vilka effekter diskurserna kan ha för barnen i fritidshem. De forskningsfrågor som ledde oss i detta arbete är: Vilka diskurser kan identifieras i lärare i fritidshems sätt att tala om bildskapande? Med vilken säkerhet slås diskurserna fast? Vilka effekter får de identifierade diskurserna för den sociala praktiken *bildskapande i fritidshem*?

Kritisk diskursanalys som teori förklarar att diskurser skapar den sociala kontexten, samtidigt som den sociala kontexten skapar diskursen. Utifrån denna teori kunde vi analysera hur diskurserna reproduceras på textnivå, diskursiv nivå samt social nivå. De identifierade diskurserna har vi benämnt: bildskapande som social process, bildskapande som lustfylld aktivitet, bildskapande som estetiska lärprocesser, bildskapande som läroplansstyrt samt bildskapande som hantverksskicklighet. Dessa reproduceras i olika grad. De identifierade diskurserna ger olika effekter för barns lärande och utveckling. I undersökandet av dessa effekter tog vi stöd i Lindströms modell (2012) samt Hasselskogs lärarroller (2010).

Förord

Bildskapande är något som alla lärare i fritidshem stöter på och tänker olika kring, vad tänker dessa lärare är syftet med bildskapande? Detta var något vi funderat på när vi kommit till slutet av vår utbildning med inriktning bild. Vi har under denna tid lärt oss om en mängd olika teorier, perspektiv och läromedel. Den kurs i bild som ingår i utbildningen berörde bild i fritidshem väldigt kortfattat och lämnar mersmak för att ytterligare förstå möjligheterna med bildskapande. Därför ser vi det som ett intressant ämne att utforska vidare. Vi såg dessutom att det existerar ett forskningsgap, speciellt då man talar om bildskapande i fritidshemmets kontext.

Stort tack till vår handledare Viveka som hjälpt oss att ta itu med denna brokiga teori! Du har varit ett stort stöd. Vi vill också tacka de informanter som ställt upp på intervjuer som möjliggjort denna studie.

Fanny Sundin och Linnéa Svensson

Juni 2023, Göteborg

Innehållsförteckning

1 Inledning	6
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Problemdiskussion.....	8
1.2.1 Syfte och forskningsfrågor.....	8
2 Tidigare forskning	9
2.1 Fritidshemmets kontext.....	9
2.2 Förhållningssätt till och lärande inom bildskapande.....	10
2.2.1 Bildens roll i skolan.....	10
2.2.2 Ämnesintegrerad bild.....	11
2.2.3 Bildskapande som process.....	12
2.2.4 Bildämnet som könkodat.....	14
3 Teoretisk anknytning	15
3.1 Diskurs och diskursanalys.....	15
3.1.1 Analytiska begrepp.....	15
3.1.1.1 Textens nivå.....	15
3.1.1.2 Diskursiv nivå.....	16
3.1.1.3 Social nivå.....	16
3.1.1.4 Övergripande.....	16
3.2 Lindströms modell.....	16
3.2.1 om bild.....	17
3.2.2 i bild.....	18
3.2.3 med bild.....	18
3.2.4 genom bild.....	18
4 Metod	19
4.1 Val av metod.....	19
4.2 Urval.....	19
4.3 Genomförande.....	20
4.4 Presentation av informanter.....	21
4.5 Metodreflektion.....	21
4.6 Etiska överväganden.....	22
5 Analys och Resultat	23
5.1 Bildskapande som social process.....	23
5.1.1 Textnivå.....	23
5.1.2 Den diskursiva praktikens nivå.....	24
5.1.3 Den sociala praktikens nivå.....	25
5.2 Bildskapande som lustfylld aktivitet.....	25
5.2.1 Textnivå.....	25
5.2.2 Den diskursiva praktikens nivå.....	27
5.2.3 Den sociala praktikens nivå.....	27
5.3 Bildskapande som estetiska lärprocesser.....	27
5.3.1 Textnivå.....	27
5.3.2 Den diskursiva praktikens nivå.....	30

5.3.3 Den sociala praktikens nivå.....	30
5.4 Bildskapande som läroplansstyrt.....	31
5.4.1 Textnivå.....	31
5.4.2 Den diskursiva praktikens nivå.....	32
5.4.3 Den sociala praktikens nivå.....	33
5.5 Bildskapande som hantverksskicklighet.....	33
5.5.1 Textnivå.....	33
5.5.2 Den diskursiva praktikens nivå.....	35
5.5.3 Den sociala praktikens nivå.....	35
5.6 Diskursordning.....	35
6 Diskussion.....	37
6.1 Vårt bidrag till forskningsfältet.....	37
6.1.1 Diskursordningens generaliserbarhet.....	39
6.1.2 De identifierade diskursernas likheter och skillnader.....	40
6.1.2.1 Urvalets- och den egna förförståelsens implikationer.....	40
6.1.3 Hållbar utveckling.....	41
6.2 Förslag på ytterligare forskning.....	42
Referenslista.....	43
Bilagor.....	46
Bilaga 1 – Intervjuguide.....	46

1 Inledning

Under utbildningens gång har vi lärt oss om bland annat estetiska lärprocesser och vikten av att ha ett reflekterande arbetssätt i bildskapande aktiviteter. Våra erfarenheter ger däremot ett sken av att det i praktiken kan se annorlunda ut. Genom en snabb scrollning i diverse fritidshem-grupper på facebook hittar man i huvudsak "fina pyssel" av konvergent karaktär, det vill säga att läraren på förhand bestämt en produkt som barnen ska sträva efter att efterlikna. Lindström (2012) menar att balanserad estetisk undervisning, som möjliggör för estetiska lärprocesser, ska utgå från varierade infallsvinklar med lärande i, om, med och genom bild (se avsnitt 3.2.1–3.2.4). Burman (2014) framför att estetiska lärprocesser kan komma till uttryck inom alla konstarter och beskriver hur bildmediet lämpar sig bra för reflektioner och gestaltningar för att behandla kunskaper inom andra ämnen. Hansson Stenhammar (2020) definierar estetiska lärprocesser utifrån de mer divergenta delarna av estetiskt skapande. Författaren beskriver den estetiska lärprocessen som experimenterande, reflekterande, kreativ, kritiskt granskande, kommunikativ, och självvärderande (Hansson Stenhammar, 2020), den kan alltså vara helt frikopplad från estetiskt skapande. I studien utgår vi från den sistnämnda definitionen då den stämmer bäst överens med hur vi uppfattar denna process.

1.1 Bakgrund

Reformen av skolan 2011, då utbildningen för lärare i fritidshem utökades med ett praktiskt estetiskt ämne, gav dessa lärare ett dubbelt uppdrag (Fahlén, 2020). De blev plötsligt ämneslärare med dess obligatoriska mål- och policydrivna undervisning. I fritidshemmet arbetar lärare med ett helhetsperspektiv, verksamheten är frivillig och informell och det barnet får med sig handlar om allt det kan stöta på i sin vardag (Fahlén, 2020). Personlig utveckling, identitetsskapande och relationsarbete är exempel på viktiga områden som berörs i fritidshemmet, det är saker som är svåra att mäta på ett reliabelt sätt. Enligt Fahlén (2020) har de dubbla uppdragen kommit att inskränka varandra. Målen för fritidshemmet och dess planering och utvärdering har fått ett allt större fokus (Fahlén, 2020).

Enligt "Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet" (Lgr22, 2022) ska det vara möjligt att utvärdera planerade aktiviteter utifrån dess syfte. Detta är något som blivit mer aktuellt under de senaste åren och har trätt fram som ett tydligt förhållningssätt som lärare ska inta och kan ses som en konsekvens av en mer mål- och resultatstyrd skola. Haglund (2009) menar att en mångfald av synsätt har kommit att påverka fritidshemmets utveckling vilket har resulterat i en komplex verksamhet. Dessa synsätt går att spåra än idag i fritidspedagogers förhållningssätt och författaren har definierat fem diskurser om fritid: fritid som personlig upplevelse, fritid sedd som överbliven tid, fritid sedd som tid för aktiviteter, fritid sedd som tid för 'nyttiga' aktiviteter samt fritid i ett holistiskt perspektiv (Haglund, 2009). De diskurser som existerar är beroende av sin kontext, fritidshemmet, samtidigt som diskurserna skapar skilda sociala praktiker, alltså olika verksamheter. I dagens fritidshem, där resultat och utvärdering betonas i det systematiska kvalitetsarbetet, är det rimligt att tro att lärare i fritidshem allt oftare antar den diskurs Haglund (2009) benämner fritid som tid för nyttiga aktiviteter.

För att kunna utvärdera en aktivitet behöver läraren vara medveten om vad syftet är och hur det ska mätas för att kunna utvärdera aktiviteten. Risken med detta blir att de kunskaper och erfarenheter barn erfar som inte går att mäta samt aktiviteter som inte tydligt visar ett resultat blir bortprioriterade. Läroplanen uttrycker samtidigt att processen är viktig vid estetiskt skapande (Lgr22, 2022). Lindström (2012) har skapat en modell som kan användas som

verktyg för planering som inrymmer såväl resultatet som processen. Hellman (2021) menar däremot att mycket i den skapande processen automatiskt går förlorat vid den nutida målorienterade planeringen då vissa saker blir prioriterade framför andra. Dessutom har praktiska kunskaper en lägre status än teoretiska och de har därför blivit åsidosatta i skolan. Det råder därför enligt Melker m.fl. (2022) en osäkerhet inom området då läraren har svårt för att formulera mätbara mål inom estetik. Värderingen av praktiska- kontra teoretiska kunskaper speglar samhällets värderingar vilket kan förklara varför bildskapande är ett eftersatt forskningsområde, inte minst inom fritidshemmet.

En del av fritidshemmets uppdrag är att erbjuda undervisning som främjar barns fantasi och kreativitet genom bland annat estetiskt skapande (Lgr22, 2022). I "Fritidshemmet - ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del" uttrycks det att i estetiskt skapande ingår en kreativ process: "Eleverna får delta i en kreativ process där aktiviteter som att utveckla och göra om, att pröva sig fram och våga ta risker, är delar av skapandet." (Skolverket, 2022, s. 10). Vidare beskrivs estetiska uttrycksformer som kommunikativa, vilket kan förstås i relation till det vidgade språkbegreppet där man betonar att ett välutvecklat bildspråk ger bättre förutsättningar att samspela omvärlden (Liberg, 2007). I fritidshemmets undervisning talas det ofta om multimodalt lärande, barnen lär sig genom att utforska exempelvis ämneskunskaper genom estetik, det vill säga bild, musik, dans, drama (Hansson Stenhammar, 2020). Arbets sättet ger barnen förutsättningar för att utveckla en fördjupad, upplevelsebaserad och därmed befäst kunskap. De får genom ett multimodalt lärande behandla kunskaper, på ett bredare sätt med flera "språk" än det skrivna och lästa som de annars ofta stöter på under skoltid (Hansson Stenhammar, 2020).

Hansson Stenhammar (2020) beskriver att behandling av estetiska uttryck i skolan är viktigt för att stärka barns kritiska och kreativa tänkande. Bildskapande i skolan fungerar som motiverande och utvecklande av förmågor som samarbete och kommunikation. Författaren beskriver att lärande inom konst är ett lärande för allt, en katalysator som möjliggör barns lärprocess i alla ämnen (Hansson Stenhammar, 2020). Estetisk undervisning är praktisk och låter barnen möta olika valmöjligheter, lösa problem och ta sig an ny kunskap genom deras egen delaktighet och initiativ, de får utveckla ett kreativt tänkande. De lär sig på detta sätt om sig själva och detta lärande ger transfereffekter. Detta är något som Anderson m.fl. (2019) också nämner och beskriver det som en del av den kognitiva utvecklingen som barn gör i skolan. För att barn ska känna inre motivation till lärande behöver de få autonomi, samt en känsla av samhörighet och kompetens. Kreativa aktiviteter blir meningsskapande av denna anledning och borde ses som en viktig del av skolan och fritidshemmet (Anderson m.fl. 2019). Hansson Stenhammar (2020) jämför sin syn på estetiska lärprocesser med Deweys syn på konst i utbildningssammanhang. Dewey (1935) uttrycker det som att konst är något som existerar som en produkt av erfarenheter av världen, och är därför meningsfull och skapar sammanhang ur ett barnperspektiv. Konst som kunskapsform är ett samspel mellan erfarenheter, reflektion, skapande och observation av verkligheten: "Reflektion är en förutsättning för analys och eftertanke, och skapandet är själva grunden för vetande och förändring." (Hansson Stenhammar, 2020, s. 87).

Malmström (2013) analyserar skolans styrdokument med en kritisk, lingvistisk, diskursanalytisk ansats. Författaren konkluderar att grundlärarutbildningen saknar ett estetiskt perspektiv och att det därmed är bildlärare, och musiklärare, som bär hela skolans uppdrag att utveckla elevers förmåga att uttrycka sig på annat sätt än tal och skrift. Vi vill tillägga att lärare i fritidshem delar detta uppdrag och att fritidshemmets verksamhet är en arena för barn att utveckla dessa förmågor.

1.2 Problemdiskussion

Diskurser om bild har undersökts i begränsad utsträckning och minimeras till huruvida bildämnet är könscodat eller ej (se ex. Wikberg, 2005). Bildskapande i yngre åldrar är överlag ett eftersatt forskningsområde, framförallt gällande bildskapande inom fritidshemmet. Forskningen belyser att det finns en mångfald av förhållningssätt till bildskapande och de processer som den innefattar (se ex. Areljung, 2023; Thavenius, 2005; Anderson m.fl., 2019). Detta riskerar att resultera i olika former av lärande vilket beror på vad läraren vill åstadkomma i sin planering, vad syftet är. Detta syfte har sin grund i en viss föreställning, diskurs, kring bildskapande aktiviteter i fritidshemmet. Å ena sidan ska lärare i fritidshem arbeta efter ett mål- och resultatstyrt planeringsförfarande, å andra sidan framhålls processen i estetiskt skapande som en viktig del av fritidshemmets uppdrag. Vi vill därför undersöka hur lärare i fritidshem tar sig an denna problematik genom att identifiera diskurser om barns bildskapande som lärare i fritidshem utgår ifrån.

Bildteoretikern W.J.T. Mitchell (1994) beskriver bildbegreppet som mångfasetterat. Författaren menar att inom bild ingår flera grenar: grafiska-, optiska-, perceptuella-, mentala- samt verbala bilder (Mitchell, 1994). Utifrån denna breda definition utgår vi i vår studie från en lika bred definition av bildskapande som avser alla visuella representationer skapade av människan. Alltså är vi intresserade av hur lärare talar om såväl färdiga målarbilder som längre bildprojekt som kräver att man prövar sig fram, gör avvägningar och reflekterar, exempelvis att bygga en gemensam vinterstad av glasspinnar på fritidshemmet.

1.2.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med vårt examensarbete är att synliggöra hur lärare i fritidshem talar om bildskapande i fritidshemmet. Vidare är vi intresserade av att undersöka hur diskurser om bildskapande slås fast och med vilken säkerhet som lärare gör det. Vi kommer också att titta på hur diskurser om bildskapande förhåller sig till andra diskurser om fritid. Syftet med studien är även att få syn på vilka effekter diskurserna medför för barn i fritidshem.

Våra forskningsfrågor lyder:

1. Vilka diskurser kan identifieras i lärare i fritidshems sätt att tala om bildskapande?
2. Med vilken säkerhet slås diskurserna fast?
3. Vilka effekter får de identifierade diskurserna för den sociala praktiken *bildskapande i fritidshem*?

2 Tidigare forskning

2.1 Fritidshemmets kontext

Fritidshemmets kontext är viktig att ha i åtanke då olika uppfattningar om fritid står i relation till det vi undersöker. Det är relevant att känna till existerande diskurser kring fritidshemmet för att förstå mer specifika diskurser inom fritidshemmet såsom bildskapande.

Haglund (2009) beskriver fritidshemmet som en komplex verksamhet. I sin studie tar författaren stöd av bland annat Rohlin (2001) som identifierat vilka övergripande strömningar, diskurser, som konstruerat fritidshemmet från de tidigaste formerna av organiserad verksamhet fram till 2001. Rohlin (2001) beskriver fritidshemmets historiska kontext ur diskurserna: en arbetstanke, en rekreationstanke och en pedagogisk tanke. Ur arbetstanken växte fritidshemmet fram som ett medel för att förhindra fattiga arbetarbarn från att gå fel väg i livet (Rohlin, 2001). Barnen skulle erbjudas en plats där de genom disciplin, uppfostran och arbete skulle bli goda samhällsmedborgare. Denna diskurs var styrande fram till 1930-talet, då rekreationstanken som diskurs kom att vägleda hur fritidshemmet konstruerades fram till 1960-talet. Under denna period låg fokus på rekreation och en avsaknad av skolliknande krav gav utrymme för barnets egeninitierade aktiviteter av fri form. Pedagogens roll var i större omfattning präglad av tillsyn. Vidare menar Rohlin (2001) att den pedagogiska tanken växte fram vilken tog två olika former: den socialpedagogiska och den utbildningspedagogiska. Fritidshemmet som socialpedagogisk arena sågs som en plats för att stödja barnets sociala utveckling. Fritidshemmet skulle då stödja skolans fostrande uppdrag och på så sätt även hemmet (Rohlin, 2001). Fritidshemmet som utbildningspedagogisk arena framträdde under 1990-talet och präglades istället av en verksamhet som kompletterade skolans lärandeuppdrag (Rohlin, 2001). Haglund (2009) menar att dessa strömningar mynnat ut i en komplex verksamhet där de olika synsätten kan spåras än idag.

Som tidigare nämnt identifierar Haglund (2009) i sin studie fem diskurser om barns fritid som inryms i fritidshemmets kontext: fritid som personlig upplevelse, fritid sedd som överbliven tid, fritid sedd som tid för aktiviteter, fritid sedd som tid för 'nyttiga' aktiviteter samt fritid i ett holistiskt perspektiv. Fritid som personlig upplevelse baseras på den subjektiva tolkningen av fritid, så länge barnet uppfattar att denne själv kan påverka och välja aktivitet anses det vara fritid (Haglund, 2009). I denna diskurs erbjuder lärarna eleverna aktiviteter med frivilligt deltagande. Fritid som ses som överbliven tid är närmre den objektiva tolkningen av fritid (Haglund, 2009). Här fokuserar läraren på tillsyn och trygghet, inte barnens önskemål. Utifrån denna diskurs blir fritidshemmet en plats där barnen befinner sig i väntan på att få gå hem. I diskursen fritid sedd som tid för aktivitet betonas barnets vilja och förmåga att välja aktivitet själv (Haglund, 2009). Utifrån denna diskurs antar man att barnet deltar i lekar och aktiviteter för att de själva upplever dem som roliga. I diskursen fritid som tid för nyttiga aktiviteter lyfts fritidshemmets kompensatoriska uppgift gentemot skolan fram. Läraren utformar aktiviteter efter vad som kan utveckla nyttiga färdigheter hos barnen. Det kompletterande uppdraget gentemot skolan och hemmet är dock också synligt i denna diskurs då läraren även ska erbjuda aktiviteter som skiljer sig från skolans samt introducera nya intressen för barnen. Utifrån diskursen fritid i ett holistiskt perspektiv tar fritidshemmet en mer framträdande roll i skolans arbete. Uppdelningen mellan arbete och fritid, eller skola och fritidshem, suddas ut och man arbetar istället mot ett gemensamt mål genom att fritidshemmet arbetar kompensatoriskt för skolan (Haglund, 2009). Den diskurs som lärare i fritidshem intar om fritid påverkar hur denne kommer att förhålla sig till innehållet på fritidshemmet. Diskurser om bildskapande är således underordnade diskurser om fritid i fritidshemmets kontext. Vi kommer därför att använda oss av Haglunds diskurser om fritid i vår analys.

Fahlén (2020) fastslår det nya uppdraget för fritidshemmet som kunskapsinriktat. Fahlén (2020) diskuterar rollen som lärare i fritidshem och menar att saker som inte går att mäta, aktiviteter utan tydligt resultat har mindre värde i skolan. Lärares uppdrag har ett tydligt fokus med krav på dokumentation och utvärdering utifrån målen i läroplanen. I studien framkommer det att många lärare kämpar med otillräckliga resurser då fritidshemmet ofta blir bortprioriterat. Samtidigt existerar en otydlighet i lärare i fritidshemmets professionella identitet vilken handlar om den växelverkan lärare i fritidshem tvingas existera i då den ständigt går mellan två olika verksamheter: skolan och fritidshemmet (Fahlén 2020).

2.2 Förhållningssätt till och lärande inom bildskapande

I detta avsnitt avser vi att belysa en mångfald av förhållningssätt till bild och bildskapande. Forskningen som presenteras nedan är gjord i en skolkontext, däremot är det rimligt att anta att samma syn har präglat bildens roll i fritidshemmet. Det är därför relevant att förstå hur bild i en skolkontext konstrueras eftersom det har bidragit till utformningen av bildskapande i fritidshemmet. Vidare kommer vi att redogöra för bildskapandets betydelse för lärande av olika slag. Avslutningsvis ges en kort beskrivning av bildskapandets roll i identitetsskapande, i förhållande till könsidentitet, för att synliggöra hur diskurser om bildskapande undersökts tidigare.

För att tydliggöra användningen av olika versioner av ordet bild vill vi nämna att bildundervisning handlar om ämnet bild i skolans kontext. Med begreppet bildskapande syftar vi till bild i en bredare bemärkelse som inrymmer bildskapande i fritidshemmet. Det lärande och de förhållningssätt som förbinds med bildskapande i den tidigare forskningen nedan är överförbara till fritidshemmets kontext då lärandet och förhållningssätten är beroende av bildskapande och inte skolans kontext. Bildskapande som görs i fritidshemmet ger därför liknande förutsättningar att utveckla samma förmågor som beskrivs av kommande författare. Vidare är det värt att notera att utvärdering och bedömning görs i större utsträckning i bildundervisning än på fritidshemmet. Däremot har ett större fokus på det systematiska kvalitetsarbetet givit utvärdering en mer betydande roll i fritidshemmet. Vi anser därför att det ändå är relevant att redogöra för hur utvärdering och bedömning kan påverka bildskapande.

2.2.1 Bildens roll i skolan

För att förstå uppfattningen om bildskapandets relevans i fritidshemmet är det intressant att se på dess roll i skolan då denna syn kan antas prägla syftet med bildskapande även i fritidshemmets kontext, både historiskt och idag. Bildskapande har kommit att framträda i läroplanen som en del av den fritidspedagogiska praktiken men har funnits i skolsammanhang under en längre tid. Undervisningen i bild blev obligatorisk i svenska skolan under 1870-talet med syfte att bidra till elevernas yrkeskvalificering, och hade inte bara ett praktiskt värde utan även ett moraliskt. De argument som framfördes då betonar estetiska aspekter såsom ”att utbilda skönhetsinnet” tillsammans med nyttoaspekter, där ämnets betydelse för landets ekonomiska utveckling och välbefinnande förs fram som motivation för bildens värde (Åsén, 2006). Under 1900-talets första hälft gjordes omfattande studier av barns bilder för att spåra mönster i barns utveckling. Intresset för psykologiska aspekter kring barns bildskapande ledde till teorier om barns utvecklingsstadier. Dessa teorier kom att användas i skolsammanhang för att avgöra vilka krav man borde ställa på barns teckningsförmåga i olika åldrar. I undervisningsplanen för folkskolan antyds det att man inte kan kräva att barnen kan avbilda korrekt innan de nått en viss grad av mognad med stöd i utvecklingspsykologin. Detta är en uppfattning som länge präglat bildundervisning och bildskapande i skolan och som kan ses även idag (Åsén, 2006). Bildskapande har också motiverats i skolan på senare år som ett

redskap med uppfattningen att man lär sig saker bättre genom att inte bara läsa om det utan också se det, bearbeta det och förstå det på fler plan än ett. Då fastnar informationen på ett nytt sätt. I olika situationer använder människan olika sinnen och redskap för att kommunicera och ta in information (Åsén, 2006).

Malmström (2013) undersöker i sin artikel "Bild och pedagogikens estetiska språk - en analys om nationella styrdokument" det estetiska språkets framtid genom att analysera statliga dokument. Malmström (2013) använder sig i studien av en kritisk, lingvistisk diskursanalys. Författaren utgår från ett dekonstruktivt pragmatiskt socio-kognitivt perspektiv samt semiotik (Malmström, 2013). Detta perspektiv förklaras på det sätt att människan använder och rekonstruerar estetiken för att samspela med sin omgivning. Hon utgår alltså från att bild är ett språk. I artikeln konstaterar Malmström (2013) att alla dokument innehåller skrivningar som nämner att elever ska ges möjlighet att utveckla sitt estetiska språk och att estetisk pedagogik bör prioriteras. Däremot finner hon lite belägg för hur det faktiskt ska gå till. Malmström (2013) framhåller att det saknas ett genomsyrande estetiskt perspektiv i lärarutbildningen och att det endast är bild- och musiklärare som utbildas för att hantera skolans estetiska och kulturella uppdrag. Således utbildas dessa för hela skolan. Vidare menar hon att detta är problematiskt då det finns en brist på utbildade bildlärare samt att undervisningstimmarna i ämnet minskat (Malmström, 2013). Sammantaget menar Malmström (2013) att elever riskerar att gå miste om meningsskapande aktiviteter som baseras på annat än tal och skrift när estetiska aspekter fasas ut.

Thavenius (2005) problematiserar i sin artikel en insats kallad "Kultur i skolan". Insatsen var menad att ge fler barn en ingång till kulturvärlden samt att motverka "den dåliga kulturen", populärkulturen. Författaren menar att estetiken däremot endast får utrymme i skolvärlden genom så kallade "kultur dagar" eller genom sporadiska aktiviteter. Vidare menar författaren att skolan tidigare tagit avstånd från marknadsestetiken, vilken innefattar all estetik som ligger utanför konstvärlden, till att nu oreflekterat anamma den. I dessa fall reduceras estetik till det Thavenius (2005) kallar modest estetik, vilken syftar till att erbjuda ett avbrott från skolans allvarliga ämnen. Redan 2005 fastslog författaren riskerna med detta förhållningssätt och menade att den nya generationen skulle gå miste om ett kritiskt förhållningssätt till den ständigt expanderande marknadsestetiken. Thavenius (2005) förespråkar istället den radikala estetiken som baseras på konstnärliga arbetsätt och stimulerar till reflektion. Estetiken får då ett egenvärde och sätts i kontext genom att den integreras i skolans andra ämnen (Thavenius, 2005).

2.2.2 Ämnesintegrerad bild

Areljung (2023) framför att konsten lider av låg status jämfört med andra ämnen i skolan och berättar att Amerikanska forskare konstaterar att bildskapande ses som korta tillfällen då barnen kan vara "lite kreativa" och är segregerat från vad som ses som det riktiga lärandet. Lärare är inte tillräckligt utbildade för att integrera bildskapande i undervisningen på ett meningsfullt sätt vilket gör att den inte används på det sätt den skulle kunna användas. Konsten behandlas ofta som underlägsen utan ett eget syfte och relateras ofta till andra kunskaper, den fungerar till att stödja teoretisk kunskap (Areljung, 2023). Risken är att många fördelar med bildskapande i skolan går obemärkta då läraren fokuserar på prestationsorienterade färdigheter som berör ämneskunskaper. Forskare menar att det är fördelaktigt att integrera bildskapande och naturkunskap just eftersom de delar många liknande kvaliteter. Däremot existerar det en tydlig hierarki mellan de två då naturkunskap ses som en viktig del av skolans undervisning. Bildskapande är dock mångfacetterat och kunskaper om ljus, ljud, symmetri och gravitation är viktiga element i både behandling av bild

och naturkunskap. Författaren försöker positionera bildskapande i förhållande till naturkunskap med de potentiella lärandemöjligheter som kan erbjudas i fokus och beskriver olika sätt som ämnena kan förhålla sig till varandra (Areljung, 2023). Både bildskapande och vetenskap behandlar ett inquiry-baserat förfaringssätt då både konstnärer och forskare producerar kunskap genom att ställa frågor, göra observationer och organisera fakta för att identifiera mönster. När ett barn exempelvis ritar en teckning stärks deras medvetna observation av verkligheten, detta menar författarna förknippas med vetenskapliga metoder (Areljung, 2023). En lärare som vill integrera de olika kunskapsområdena kan utgå från koncept som är viktiga inom båda och integrationen blir på detta sätt en tillgång då den antar ett vidare perspektiv. Man kan se på konst och vetenskap som sammansvetsade. Genom att i undervisningen förena dessa kan läraren främja en estetisk upplevelse som kan bidra till barnens personliga utveckling och deras inlevelse och förståelse för naturliga fenomen (Areljung, 2023).

Caiman och Jakobson (2022) argumenterar också för bildskapande integrerat i olika skolämnen. Bildskapande blir lätt förenklat till att handla om individens personliga föreställning av fint och fult, men estetiskt tänkande kan användas som ett kognitivt verktyg inom naturkunskap. Det kan ses som ett sätt att förhålla sig till undervisningen där barnen får utnyttja sin fantasi. Caiman och Jakobson (2022) refererar till Dewey och nämner estetiska upplevelser, där människans intellekt och känslor berörs och beskriver fantasi eller föreställningsförmåga som en del av vardagen. Estetiska upplevelser kan också komma till genom bildskapande inom naturkunskap. Barnen får möjlighet att skapa betydelser, värderingar och fakta samtidigt som de har tillgång till olika förståelser utifrån vetenskapliga fenomen. I en sådan mångfacetterad kommunikation uppstår en blandning av specifika begrepp och uttryck från både konst och vetenskap (Caiman och Jakobson, 2022).

2.2.3 Bildskapande som process

Anderson m.fl. (2019) visar på att när bildskapande i skolan utgår från *studio habits of mind* kan aktiviteterna fungera motiverande för barnen och lär dem att förstå sin lärandeprocess. *Studio habits of mind* inkluderar åtta förmågor och sätt att tänka: att reflektera, pröva nya saker, skapa inre bilder, observera, se samband, uttrycka sig, vara ihärdig samt skapandeförmåga. Förmågorna är i stor utsträckning lik Hansson Stenhammars (2020) definition av estetiska läroprocesser och vi kommer därför använda detta begrepp genomgående då vi refererar till Anderson m.fl. för att undvika begreppsförvirring. Bildskapande som nämns i artikeln beskrivs som lekfullt med betoning på den kreativa processen framför resultatet. De kretsar mer kring det barnen väljer att göra med handledning från läraren utan att aktiviteterna kräver direkt, styrd vägledning från lärare. De fria aktiviteterna tar sin grund i barnens fantasi och uppfinningsförmåga där reflektion är en process som guidar barnens självstyrning. Transfereffekter som vi beskrev i bakgrunden (Hansson Stenhammar, 2020) nämns också här som ett resultat av bildskapande. När barnen får möjlighet till att lära sig på varierande, kreativa sätt upplevs aktiviteterna, livet i skolan och själva lärandet som mer meningsfullt. De får behandla kunskaper och erfarenheter genom olika uttryckssätt och kan förstå dem på ett djupare plan eftersom de i detta får göra reflekterade val. Barnen i studien beskriver det som att de har roligt och får med sig ett "kreativt engagemang" till skolan. Även de barn som tidigare inte visat något intresse för vare sig bildskapande eller skolan i allmänhet, de barn som haft svårt i skolan reflekterar i studien över att de lärt sig att kreativitet inte är något man bara kan, att de inte behöver vara duktiga eller besitta vissa färdigheter för att vara kreativa och uppleva en känsla av kompetens (Anderson m.fl., 2019). Kreativitet uppkommer när barnen får utrymme att göra egna val och läraren ger dem möjlighet att ta egna beslut. Det framgår att det finns ett nära samband mellan

autonomi, kreativitet och kompetens och att de direkt relaterar till varandra (Anderson m.fl., 2019). Den estetiska processen blir för barnen i studien en del av vardagen och stimulerar en större förståelse för moment i sin egen lärprocess. Barnen nämner exempelvis att de inte längre är rädda att begå misstag, misstag behöver inte ses som misstag och det kan vara bra att göra fel eftersom det är så man kommer framåt i livet. De har i bildskapande kunnat utmana normativa uppfattningar om "rätt" och "fel" och olika sätt att tänka kring resultat och vad som är viktigt i sitt eget lärande. De tar större risker och är mindre beroende av yttre motivation, att få uppmuntran och komplimanger av andra, de lär känna vad de själv tycker är bra och upplever oftare att de blir nöjda med sitt arbete (Anderson m.fl., 2019).

Just det sociala samspelet med andra visade sig också vara viktigt just för att diskutera idéer och känna samhörighet med varandra, detta bidrog till en trygghet att våga testa nya saker och dela med sig av tankar som annars skulle förbli osynliga (Anderson m.fl., 2019). Det framkommer att många barn blir begränsade i uppfattningen att de inte kan och tron att andra har en naturlig kreativ begåvning. Genom att vara med och observera hur andra uttrycker sig och ta del av andras skapande process kan barnen lära sig att känna igen tillvägagångssätt och få syn på sin egen process. I och med detta kan barnen stärka sitt självförtroende och utveckla sin uppfattning om sig själva som en kompetent och kreativ individ (Anderson m.fl., 2019). Barnen fick nya upplevelser av situationer där oväntade misstag skiljde sig från tidigare upplevelser av misslyckande, och kunde ses som något positivt. Att något blir annorlunda eller unikt är ett sätt att vara kreativ och inte hålla sig inom det förväntade normativa, där ett resultat är förutbestämt av någon annan. Originalitet uppmuntras i aktiviteter präglade av estetiska lärprocesser och det som är annorlunda kan få ses som naturligt, uttrycksfullt samt ärligt och blir därför meningsskapande. Det går ifrån det konformativa som många barn beskriver att de upplever är påtvingat av skolan och pressar dem att prestera på ett visst sätt som för många är hämmande (Anderson m.fl., 2019).

Hellman (2021) visar att det finns olika sätt att undersöka vårt ämne på. Hon använder ett mer praktiskt tillvägagångssätt där hon analyserar elevarbeten medan vi har tänkt att utgå från en kritisk diskursanalys då vi är intresserade av hur det talas om bild. Hellman (2021) har en annan teoretisk grund men vi ser att det finns olika infallsvinklar att utgå ifrån. Hellman (2021) menar att icke utvärderbara aspekter prioriteras bort. Det krävs mycket av läraren för att skapa utvärderbara mål för estetikens skapandeprocess. I analysen uppmärksammas pedagogiska idéer och hur dessa kan gå förlorade i strävan att undervisa i linje med de nuvarande styrdokumentet och hur det krävs en viss kreativitet av lärare att hitta strategier i detta. Som lärare behöver man hitta och forma en relation till läroplanen i förhållande till sin egen syn och det man vill uppnå med undervisning i det praktisk-estetiska. Den estetiska lärprocessen är enligt Hellman komplex, kreativ och oförutsägbar och kräver därför en bred kunskapsbas då den innehåller, förutom praktiska och teoretiska utmaningar i producerandet men också tänkande/reflekterande, meningsskapande och identitetsskapande processer. Att ha tillgång till estetiska uttryckssätt är viktigt eftersom det ger individen ett bredare språk som går utanför gränsen för det verbala och skriftliga och i detta är estetiska lärprocesser av stor vikt. Estetiska lärprocesser är dessutom drivet av ett eget utforskande där eleven ges möjlighet att lära sig som aktiva aktörer där processen är avgörande, men som kan vara svår att bestämma på förhand. Med detta arbetssätt går det inte att se eleven som ett objekt för kunskapsproducerande där förutbestämda mål styr vad som sker. Den reform av skolan som skedde 2011 med den nya läroplanen inskränkte dock utrymmet för denna typ av arbetssätt i praktiken drastiskt. Hellman argumenterar för att det i framtiden kommer finnas ett större fokus i bildskapande aktiviteter på reproduktion, imitation och tekniker som lättare går att mäta än kreativa tänkande processer.

Melker m.fl. (2022) undersöker en bildskapande aktivitet på en förskola med fokus på vilken konstsyn som existerar bland personal och hur barnen socialiseras in i den. Författarna utgår från bland annat Saar som myntat begreppen stark estetik, som är förändrande och utmanande samt kräver förtrogenhet, och svag estetik, som är reproducerande, för att visa på vilken roll estetiken utgör i undervisningen (refererad i Melker m.fl., 2022). Syftet med studien är att få syn på processen i undervisningssituationen, från planering till genomförande (Melker m.fl., 2022). Processen analyserades med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv där man mer specifikt undersökte mediering och kulturella redskap. Resultatet visar på att lärarna medierar aktiviteten som avbildande vilket diskuteras utifrån vilka didaktiska implikationer som framkommer. I denna studie har lärarna planerat en bestämd aktivitet där barnen ska avbilda ett föremål så som det ser ut från en viss vinkel. Barn och lärare interagerar med varandra över innehållet där didaktisk kompetens förutsätts från lärarna för att kommunicera vad som ska uppnås genom aktiviteten. Barnen socialiseras på detta sätt in i att anta ett visst förhållningssätt till innehållet (Melker m.fl., 2022). Genom estetiska uttryckssätt ger man barnen redskap för att uttrycka sig, vilket är en grundläggande demokratisk aspekt. För att göra det krävs en stark estetik som förutsätter förtrogenhet och kännedom om estetiken i sig (Melker m.fl., 2022). Genom analys av det empiriska materialet kommer författarna fram till att den planerade aktiviteten präglas av en stark estetik (Melker m.fl., 2022). Förskollärarna använder en medierande artefakt för att hjälpa barnen att förstå något abstrakt. I aktivitetens fall handlar detta om att förstå distinktionen mellan vad barnen vet och vad de ser. Däremot menar författarna att förskollärarna inte utnyttjar aktiviteten till sitt fullo (Melker m.fl., 2022). Då barnen tecknat färdigt har de alla tecknat av olika perspektiv av föremålet, men förskollärarna tar inte tillfället i akt att öppna upp för samtal i barngruppen vilket skulle erbjuda en djupare förståelse av aktivitetens syfte. Melker m.fl. (2022) menar att vad barnen lär sig är direkt kopplat till huruvida lärarna själva utvecklat förståelse för hur estetiskt innehåll bäst förmedlas.

2.2.4 Bildämnet som könskodat

Som vi tidigare nämnt i avsnitt 1.1 har diskursen bild som könskodat undersökts. Änggård (2005) menar att barnets kön påverkar barns bildskapande i hög grad. Författaren lyfter i sin avhandling fram att innehållet i berättelserna och motiven i bilderna är beroende av skaparens kön. Bilderna som flickor skapar har ofta ett gemensamt tema kring kärlek och vardagsliv. Pojkarnas bilder berör ofta hjältemod och action. Detta handlar om att barnen reproducerar den kultur de är del av. Författaren framför även att hon genom observationer sett att skapandeprocessen ser olika ut könen emellan, där flickorna skapar tillsammans och pojkarna mer avskilt. Trots skillnaderna påverkas båda könen av varandras bilder och berättelser (Änggård, 2005). Även Wikberg (2005) undersöker könskodningen i bildämnet. Författaren utgår från diskursdefinitionen "institutionaliserat språkbruk" och avsåg därför att undersöka huruvida bildämnet och bildundervisning var könskodat. Författaren intervjuade lärare och elever och i sitt resultat redogör hon för att det finns skillnader i förväntningar på prestationer och vilka som ska ägna sig åt ämnet. Änggård (2005) menar att bild kan beskrivas som ett forum där berättelser om sin egen identitet skapas. Barnens självbild utformas genom att utgå från sitt liv vilket skapar möjligheter att utforska identitet samt bearbeta erfarenheter och rädslor. Självbilden utformas också genom att uttrycka identitet i sociala sammanhang (Änggård, 2005). Det sociala sammanhanget fungerar som en markör för samhörighet, man delar smak och är en del av naturliga exkluderande och inkluderande processer. Vad barnen väljer att uttrycka genom sina bilder visar vem den är och vem den vill vara. Av denna anledning blir bildskapandet ett viktigt spelrum där barnen får vara aktörer. Vidare menar Änggård (2005) att bildskapande erbjuder möjligheter där barnen får testa vad de är

intresserade av för att upptäcka och pröva olika roller, acceptera vissa normer, men också utforma och utforska nya (Änggård, 2005).

3 Teoretisk anknytning

3.1 Diskurs och diskursanalys

I studien har vi valt att använda oss av kritisk diskursanalys, både som teori och metod. Genom att använda denna teori kan vi analysera hur lärare talar om bildskapande i fritidshemmet.

En definition av diskurs som Mills (1997) gör är att de är en sammansättning av påståenden om något specifikt, uppkomna och grupperade i ett visst socialt sammanhang. Diskurser kan bestå av påståenden som förstärker och bekräftar varandra, vilket gör att vissa diskurser eller föreställningar tar mer plats och upprätthålls i den sociala kontexten och andra mindre. Den sociala kontexten är därför avgörande för de diskurser som existerar och hur de underhålls och utvecklas (Mills refererad i Berggren Torell, 2007; Mills, 1997).

Faircloughs definition av diskurser är tredimensionell. I undersökandet av diskurser om bildskapande i fritidshemmet utgår vi från denna breda definition av diskurs som omfattar text, diskursiv praktik samt social praktik (Fairclough, 2003). Textdimensionen berör hur människor kommunicerar med sin omvärld. Texten ges en bred definition och innefattar språkliga framföranden så som talat och skrivet språk, kroppsspråk, bildspråk och musik (Fairclough, 2003). Haglund (2009) beskriver diskursiv praktik genom att exemplifiera att läroplanstextens innehåll kan uppfattas och förstås på olika sätt i relation till olika diskurser. Författare tolkar existerande diskurser och betonar dem genom valet av innehåll. Detta innehåll tolkas sedan av mottagare med deras tillgängliga diskurser. Det sätt vi talar, skriver och agerar påverkar hur människan uppfattar och förstår samhället, vilket i sin tur kan vara avgörande för hur sociala praktiker utformas. Haglund (2009) beskriver den sociala praktikens dimension som människors agerande i olika sammanhang, både mot andra och världen. Den sociala praktiken är en del av skapandet av olika normer och strukturer i samhället och formar föreställningar om världen och sociala identiteter. Den sociala praktiken bidrar till att reproducera, alternativt förändra, rådande diskurser (Fairclough refererad i Haglund, 2009). Faircloughs (2003) kritiska diskursanalys ger oss möjlighet att analysera såväl textbundna framföranden som diskursordningens maktkamp (se avsnitt 3.1.1.4).

3.1.1 Analytiska begrepp

I analysen av det empiriska materialet kommer dessa begrepp att användas.

3.1.1.1 *Textens nivå*

Modalitet – modalitet handlar om hur säkert någon påstår att något är sant, eller annorlunda uttryckt: påståendets affinitet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Om talaren använder ord som “jag tycker” och “kanske” har påståendet låg affinitet, men om talaren uttrycker att något *är* på ett visst sätt har påståendet hög affinitet. Modaliteten påverkar diskursens konstruktion och diskursordningen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Transitivitet – transitivitet handlar om hur handlingar förbinds eller inte förbinds mellan subjekt och objekt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Genom att inte nämna handlingar som ledde till en annan när man talar om en viss sak frånsäger man ansvaret för händelsen.

När transitivitet används i en analys letar man efter om ett fenomen nämns utan att kopplas till en agent som kan tänkas vara ansvarig. Personen som talar använder sig då av en passiv verbform och lägger vikt vid effekterna och bortser från vad som ledde till det.

3.1.1.2 *Diskursiv nivå*

Intertextualitet – Begreppet beskriver att alla texter som produceras baseras på tidigare texter (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En särskild typ av interdiskursivitet kallas *manifest intertextualitet*, där det är påtagligt att en text bygger på en annan.

Interdiskursivitet – interdiskursivitet är en typ av intertextualitet. Begreppet innebär att olika diskurser kan vara en del av andra diskurser, diskurser kan stå i och mellan olika diskurser som påverkar varandra (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det handlar om att man kan uttrycka flera diskurser samtidigt och man kan anpassa sig till två motsatta diskurser och landa i en ny. Hög interdiskursivitet tyder på att det pågår en utveckling eller förändring inom diskursen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Vid analys av den diskursiva praktikens nivå kommer vi att titta på hur våra identifierade diskurser interdiskursivt relaterar till Haglunds (2009) diskurser om fritid. Detta görs för att synliggöra komplexiteten i reproduceringen av diskurser. Som vi tidigare nämnt är diskurser om bildskapande i fritidshemmet underordnade diskurser om fritid (se avsnitt 2.1). De är således sammankopplade och påverkar varandra.

3.1.1.3 *Social nivå*

För att analysera den sociala praktikens nivå tar vi stöd i Lindströms modell (2012) samt Hasselskogs (2010) lärarroller (se avsnitt 3.2).

3.1.1.4 *Övergripande*

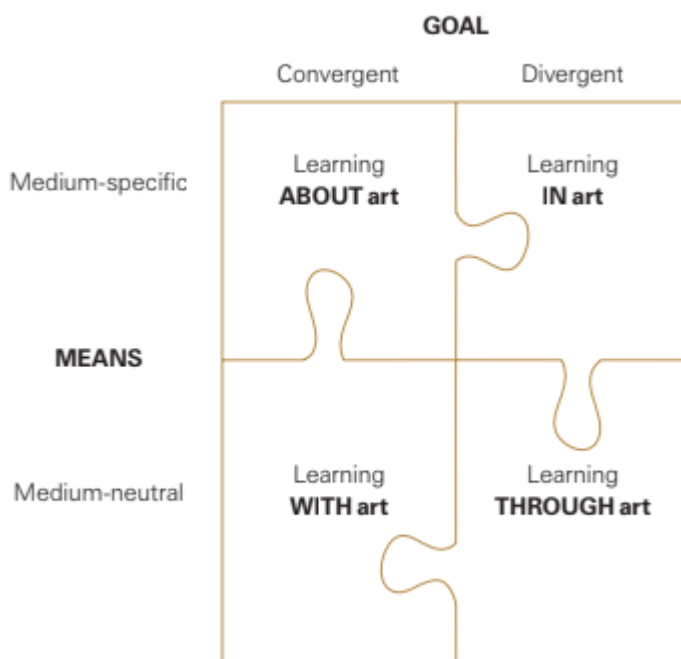
Diskursordning – Begreppet diskursordning belyser att flera diskurser i samma fält kan samexistera men även att individers ageranden bidrar till en *diskursiv kamp* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskurser är ständigt utsatta för en typ av maktkamp där de reproduceras, utmanas, förändras eller förkastas (Haglund, 2009).

Hegemoni – den diskursiva kampens mål. När en diskurs dominerar inom ett fält uppnår den hegemoni (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Detta görs genom att individerna som ingår i fältet skapar en betydelsekonsensus genom förhandling. Fairclough betonar däremot att uppnådd hegemoni aldrig är konstant (refererad i Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Man kan alltså endast tala om hegemoni vid en viss tidpunkt, exempelvis den period som intervjuerna genomfördes under denna studie.

3.2 Lindströms modell

Lindström (2012) menar att estetiken i skolan har förminskats till det Aulin-Gråhamn m.fl. (2004) kallar modest estetik. Den modesta estetiken präglas av en traditionell, reproducerande undervisning där aktiviteter sällan är gjorda för att skapa meningsfullhet (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004). Med detta förhållningssätt är estetiken inte något som får utrymme i praktiken, kunskap om det estetiska ges inte så stor vikt. Man ser mer på hur den kan användas som en resurs för lärande om andra saker eller som ett avbrott från andra, viktigare, ämnen. I motstånd till det modesta har Aulin-Gråhamn m.fl. (2004) myntat ytterligare ett begrepp de kallar radikal estetik. Radikal estetik ger estetiken ett stort värde i sig. Den är kritiskt granskande och syftar till förändring och utveckling. Förhållningssättet lägger mer fokus på estetiken vilken tillåts att vara nyskapande och föränderlig (Aulin-Gråhamn m.fl., 2004).

Enligt Lindström (2012) är denna förklaringsmodell dikotomiserad och ger därför ingen fördjupad beskrivning av olika förhållningssätt till estetik. Till följd av detta har han utvecklat en begreppsram som kan användas för att förstå estetiska lärprocesser. Författaren använder begreppen konvergent och divergent, hämtade från kognitiv psykologi, samt mediespecifik och medieneutral. Konvergent lärande innebär att det finns ett förutbestämt resultat med aktiviteten som alla ska sträva efter medan divergent lärande innefattar explorativa processer där den slutgiltiga produkten kan vara olika för alla. Mediespecifikt lärande sker genom specifika material och metoder till skillnad från det medieneutrala där lärandet sker genom diverse medier och är inte begränsat till specifika material och metoder. Utifrån de fyra begreppen skapar författaren en modell med fyra fält innehållande lärande *om*, *i*, *med* och *genom* estetik (Lindström, 2012) (se Figur 1). Vidare jämför Lindström (2012) sin modell med fyra lärarroller formulerade av Hasselskog (2010): *instruktör*, *serviceman*, *handledare*, samt *pedagog* (se avsnitt 3.2.1–3.2.4).



Figur 1 Lindströms modell (Lindström, 2012, s. 169)

Begreppsramen är tänkt att användas i sin helhet för att planera för och erbjuda en varierad undervisning (Lindström, 2012). Vi kommer däremot att använda modellen tillsammans med Hasselskogs (2010) lärarroller i analysen av den sociala praktiken. I kommande underrubriker presenteras de fyra fälten och lärarrollen var för sig. Varje avsnitt avslutas med en operationalisering av teorin.

3.2.1 *om* bild

Lärande *om* bild ger kunskap om principer för konstskapande (Lindström, 2012). Lärandet innefattar såväl kunskaper om tekniker, stil, material, som förståelse för metoder inom konst som det gyllene snittet, proportioner och tvåpunktperspektiv. För att uppnå lärande om bild antar läraren rollen som *instruktör*. Läraren har då ett bestämt mål som barnen ska uppnå genom en viss teknik eller ett visst material och de instrueras i hur de *ska* göra (Hasselskog, 2010). Uppgiftens utformning är således mediespecifik och konvergent.

Använder de en förlaga? Instruerar de en teknik innan barnen får pröva den? Har uppgiften ett på förhand bestämt resultat? Värdesätter läraren materialkunskap och hantverksskicklighet framför annat estetiskt lärande? Ser läraren barnen som observatörer i bildskapande aktiviteter?

3.2.2 *i bild*

Lärande *i bild* är centrerat kring barnets eget upptäckande. Barnet lär sig genom att experimentera, testa olika material och tekniker samt genom egna avvägningar (Lindström, 2012). Lärande *i bild* är alltså upplevelsebaserat. *Servicemannen* är läraren som möjliggör för barnet att lära sig nya kunskaper och hantverksskicklighet genom erfarenheter utan att de ska producera en bestämd produkt (Hasselskog, 2010). Barnets initiativ och behov styr vilka nya kunskaper de erfar. Aktivitetens utformning är mediespecifik och divergent.

Tar läraren vara på barnets initiativ, tidigare erfarenheter och kunskaper under bildskapande aktiviteter? Ger läraren barnet utrymme och möjligheter till eget utforskande? Ser läraren barnet som en aktör i bildskapande aktiviteter?

3.2.3 *med bild*

För att uppnå lärande *med bild* antar läraren rollen som *handledare* (Lindström, 2012). Barnet ska nå ett visst resultat som är bestämt av läraren eller barnet, detta resultat kan nås på olika sätt baserat på val som barnet gör med stöd av läraren som handledare (Hasselskog, 2010). Aktiviteten är medieneutral, genom att barnet kan välja att använda sig av specifika tekniker av eget val, och är konvergent då det finns ett mål som är känt av eleven. När en aktivitet är ämnesöverskridande ingår lärande *med bild* då läraren ser på bilden som ett verktyg (Lindström, 2012). Exempelvis kan ett projekt på fritidshemmet där barngruppen bygger upp en stad gynna lärande om skala och samhällsfunktioner. En aktivitet behöver däremot inte nödvändigtvis vara ämnesöverskridande för att uppnå lärande *med bild* (Lindström, 2012). Det barnet skapar har en funktion utöver det dekorativa eller ett syfte att visa på teknisk skicklighet. Då berör lärandet snarare konstens funktioner. Exempelvis behöver en säng till ett gosedjur vara tillräckligt stor och en designad lampa behöver faktiskt lysa.

Värdesätter läraren lärande som kan kopplas till andra ämnen i bildskapande? Fokuserar de planerade aktiviteterna som läraren diskuterar på andra kunskaper än det som berör det aktiva skapandet? Är de centrerade till ett förutbestämt mål med ett visst syfte? Talar läraren mer om det färdiga resultatet snarare än om material, verktyg och skapandeprocesser?

3.2.4 *genom bild*

Lärande *genom bild* utvecklar sju aspekter av "studio habits of mind" (Lindström, 2012). Här utvecklar barnet sin förmåga att reflektera, pröva nya saker, skapa inre bilder, observera, se samband, uttrycka sig samt vara ihärdig. Dessa förmågor är viktiga för alla former av fortsatt lärande. För att nå detta lärande antar läraren rollen som *pedagog* och har varken ett specifikt resultat eller ett specifikt material i åtanke i sin planering (Lindström, 2012). Läraktiviteten är alltså medieneutral och divergent. Pedagogen värdesätter dialogen mellan barn-barn och barn-pedagog (Hasselskog, 2010). Barnet får stort utrymme att ta egna beslut och reflektera kring de val som görs. Målet med läraktiviteten är då snarare kopplat till personlig utveckling och fokuserar ett lärande för livet.

Ger läraren barnen stor frihet att ta egna beslut i aktiviteten? Ger läraren barnet spelrum att själva lösa problem och analysera aktivitetens gång, hur de vill göra och hur det blir?

Värdesätter läraren diskussioner om skapandet, processen och produkten? Arbetar läraren med längre projekt där det finns utrymme för barnet att pröva och pröva om? Tycker läraren det är viktigt med bildskapande som tar barnens egna initiativ och fria lärande i beaktning?

4 Metod

4.1 Val av metod

Relationen mellan en studies forskningsfrågor, empiriska material och metod är grundläggande (Svensson & Ahrne, 2015). Vi har valt att göra en kvalitativ, mindre empirisk studie. En kvalitativ ansats anser vi är lämpligast för den omfattning studien har. För att samla in empiriskt material för att besvara våra forskningsfrågor har vi gjort semistrukturerade intervjuer. Det är den metod där vi bäst får syn på det vi är intresserade av. Valet av semistrukturerade intervjuer gjordes då det gav oss förutsättningar att både få svar av likartad karaktär utefter förutbestämda frågor men även möjligheten att ställa följdfrågor för att få syn på nya infallsvinklar vilket kan ge oss en fördjupad förståelse av svaren (jfr Svensson & Ahrne, 2015). Vi har utformat frågorna på ett neutralt sätt för att få ett objektiva resultat som minimerar vår egen påverkan i processen.

Vi har valt kritisk diskursanalys som en metod för att bearbeta och analysera materialet. Detta val har vi gjort för att vi är intresserade av hur den språkliga kommunikationen framkommer i hur lärare talar om sitt synsätt och hur det blir i praktiken. Sätt att använda språket i praktiken avspeglar och återskapar en bild av samhället och verkligheten, detta synliggörs i en kritisk diskursanalys. Det är ett sätt att teoretiskt problematisera vårt empiriska material och undersöka relationen mellan diskursiv praktik och sociala sammanhang. Kritisk diskursanalys klargör den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala praktiken som styrs av olika maktförhållanden (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.2 Urval

Enligt Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) är det viktigt att vara medveten om att de urvalskriterier man väljer påverkar studiens resultat. Det är viktigt att urvalet svarar mot studiens forskningsfrågor. I vårt fall har vi valt att intervjua utbildade grundlärare i fritidshem eller fritidspedagoger. Samtliga informanter är även behöriga att undervisa i ämnet bild. Dessa lärare antar vi är införstådda och förtrogna med teorier om bildskapande från exempelvis utbildning men bör också ha fått en uppfattning och tolkning om bildskapande utifrån styrdokument och erfarenheter i arbetslag. De är alltså en aktiv del i reproduceringen av de diskurser som förs om bildskapande i fritidshem. Vi förväntade oss därför att informanterna kunde ge oss fördjupade och nyanserade svar i intervjun som vi kan tolka och analysera.

Det är viktigt att ha i åtanke att detta urval kommer att påverka studiens resultat då vi har exkluderat en stor andel av fritidshemmets aktörer. Även annan personal som saknar behörighet att undervisa i bild, utbildad eller outbildad, samt barn som är inskrivna i fritidshemmet är en aktiv del av reproduceringen av diskurser om bildskapande i fritidshemmet. Däremot besitter de inte fördjupade och nyanserade kunskaper och delar inte nödvändigtvis samma föreställningar om bildskapande som lärare i fritidshem med behörighet att undervisa i bild. Genom att exkludera dessa aktörer är studiens resultat endast representativt för lärare i fritidshem med behörighet att undervisa i bild (se avsnitt 6.1.2.1 för ytterligare diskussion av urvalets implikationer).

Malmström (2013) som nämnts i tidigare forskning (se avsnitt 2.2.1) trycker på värdet av estetiska aspekter i barns dagliga liv men det endast är bild- och musiklektörer som utbildas för att hantera skolans estetiska och kulturella uppdrag. De lärare vi valt i undersökningen, lärare i fritidshem med behörighet i bild, ser vi som en grupp lärare som utmärker sig i den bemärkelse att de har möjlighet att behandla estetiska aspekter genomgående med ett eget perspektiv på dessa. Det är ett unikt och stort uppdrag som axlas av en begränsad yrkesgrupp som vi anser är värd att undersökas ytterligare.

4.3 Genomförande

Vi intervjuade 6 utbildade grundlärare i fritidshem, alternativt utbildade fritidspedagoger. Samtliga informanter var behörighet att undervisa i bild och arbetade i olika fritidshemsverksamheter i Västra Götalands län. Vi fick kontakt med tre av informanterna genom ett utskick i en grupp på facebook för studenter som skriver examensarbete. De andra tre informanterna fick vi kontakt med genom lärarstudenter. De informanterna var de respektive studenternas handledare.

Intervjuerna var av semistrukturerad karaktär och genomfördes under två veckor. Då vi formulerade frågor för vår intervjuguide använde vi en blandning av öppna och mer riktade frågor för att få syn på hur informanterna talade om specifika arbetsätt och aspekter av bildskapande (se Bilaga 1). Det huvudsakliga fokuset i intervjuerna var bildskapande i fritidshemmet. De delar av intervjuerna som beskrev bildskapande i andra kontexter togs inte med i resultatet. Efter varje genomförd intervju utvärderade vi intervjuguiden och la till, formulerade om och plockade bort frågor efter behov. Informanterna gavs möjlighet att bestämma både tid och plats för intervjun. Två intervjuer genomfördes på de respektive informanternas arbetsplatser, de övriga fyra genomfördes via zoom på informanternas begäran. Längden på intervjuerna varierade och varade mellan 40 och 60 minuter. Att höra informanternas svar var otroligt intressant och vi hade gärna ställt ännu fler frågor. Under intervjuerna var vi däremot väldigt lyhörda för tecken på att informanterna blev trötta och rundade av då det kändes lämpligt, vilket avgjorde hur lång intervjun blev. De blev aldrig kortare än 40 minuter och som längst 60 minuter. Vi gav dem även tillfälle att i slutet av varje intervju lägga till egna reflektioner om de tyckte att vi missat något.

Vi delade upp intervjumaterialet och transkriberade tre intervjuer var. Samma student transkriberade och kodade samma intervjuer. På så sätt kunde vi lära känna materialet på djupet, vilket är fördelaktigt enligt Rennstam och Wästerfors (2015).

I analysen av materialet hade vi en kritisk diskursanalytisk ansats. När vi upplevde att det rådde en viss osäkerhet kring informanternas svar var vi försiktiga med att tolka dem. Vi var på så sätt måna om att inte porträttera deras svar på fel sätt. Vi analyserade först materialet på textnivå, där vi dels tittade på innehåll, dels på transitivitet och modalitet. Denna fas kan liknas vid det Charmaz benämner initial kodning vilket innebär en detaljerad läsning och kodning av allt empiriskt material (refererad i Rennstam & Wästerfors, 2015). Efter jämförelser mellan transkriberingarna kunde nyckelord för skilda delar av materialet formuleras, detta skedde inte genom en på förhand bestämd process utan nyckelorden framkom allt eftersom. Därefter grupperades text som fått samma eller liknande nyckelord ihop till en kategori. Ur kategoriseringen av materialet framträdde sedan fem diskurser som vi kunde benämna. Därefter analyserade vi den diskursiva praktikens nivå för att få syn på interdiskursivitet och eventuell hegemoni. Vid undersökningen av interdiskursivitet tog vi stöd i Haglund (2009). I denna del av analysen kunde även diskursordningen och den diskursiva kampen synliggöras genom informanternas ställningstaganden och värderingar av

bildskapandets aspekter. Analys av den sociala praktikens nivå gjordes genom att resonera kring konsekvenserna av de identifierade diskurserna. I detta arbete tog vi stöd i Lindströms (2012) modell samt Hasselskogs (2010) lärarroller.

4.4 Presentation av informanter

Som tidigare nämnt är samtliga informanter utbildade lärare i fritidshem med behörighet att undervisa i bild. I nedanstående tabell ges en kort presentation av informanterna och de ramfaktorer de förhåller sig till. Lokaler för bildskapande talar om vad lärarna ges för förutsättningar och möjligheter för bildskapande.

	Tog examen	Typ av verksamhet	Antal barn	Lokaler för bildskapande
L1	HT 2022	Öppen verksamhet, F-6	ca 40 som max men varierar mycket	Egna lokaler, tidigare bildsal.
L2	1992	Fritidshem, F-3	ca 85-90 inskrivna	Delar lokaler med skolan, tillgång till liten ateljé.
L3	2019	Fritidshem 3-4	ca 56 inskrivna	Inga lokaler anpassade till bildskapande, ej tillgång till vatten.
L4	1987	Fritidshem, Förskoleklass	44 inskrivna	Delar lokaler med förskoleklassen.
L5	1990	Fritidshem, F-1	ca 45 inskrivna	Ateljé som delas med skolan
L6	2013	Fritidsklubb, 4-6	58 inskrivna men varierar från 15 till 30	Delar lokaler med mellanstadiet med ett rum som är fritidshemsanpassat

4.5 Metodreflektion

Kvalitetskrav i kvalitativa studier baseras på studiens trovärdighet (Svensson & Ahrne, 2015). Trovärdighet uppnås genom tre kriterier: pålitlighet, tillförlitlighet samt överförbarhet. Dessa kriterier diskuteras nedan.

För att uppnå *pålitlighet* i vår studie har vi bland annat gjort vad vi kunde för att se till att den tekniska utrustningen fungerade väl. Inför den första intervjun via zoom testade vi ljudkvaliteten på olika inspelningsmetoder och valde den som fungerade bäst. Vi valde att genomföra samtliga zoom-intervjuer i samma rum för att undvika fluktueringar i bland annat internetuppkoppling och att använda samma dator till intervjun. Vi insåg däremot efter att ha gjort ett par intervjuer att det fanns en risk att inte uppfatta allt på bästa sätt när vi gjorde intervjuer via zoom. Vid enstaka tillfällen missades följdfrågor som kunde ha ställts och vissa moment blev störande, exempelvis när ljud studsar och upprepas mellan mikrofonerna. Det blev några sekunders bortfall på grund av dålig uppkoppling. Dessa störningar varierade

mellan intervjuerna vilket vi tolkar som att det inte berodde på vår utrustning. Det var också svårare att uppfatta sociala signaler. Kroppsspråk och tonfall var svårare att tyda än när vi gjorde intervjuerna på plats. Trots dessa nackdelar anser vi att det material vi samlat in var likvärdigt. Vi tror inte att risken att missförstå och feltolka informanternas svar har varit större via zoom än på plats, den risken finns alltid och därför har vi valt att inte använda citat som verkar otydliga eller kan uppfattas på flera olika sätt. Vi såg till i förväg att vår utrustning fungerade, med inspelning, data och programvara samt uppkoppling, vi satt på samma ställe varje gång för att undvika en förändring i dessa förutsättningar. Att det ändå skilde sig i kvaliteten på intervjuerna var bortom vår kontroll. För att uppnå pålitlighet har vi även gjort vårt bästa för att redogöra för vår egen förförståelse av bildskapande på ett transparent sätt.

För att ge studien *tillförlitlighet* har vi givit informanterna möjlighet att ta del av vårt resultat och avgöra om det är rimligt. Detta gav informanterna möjlighet att ge respons. Vi valde att utgå från intervjuer som underlag för studien vilket kan upplevas som en svaghet för den valda teorin. Då vi endast undersökt hur lärare talar om bildskapande i fritidshem kan informanterna ha gett uttryck för sina visioner istället för hur det faktiskt ser ut i praktiken. Men om vi valt att komplettera intervjumaterialet med observationer skulle analysen av den sociala praktikens dimension vara mer tillförlitlig (jfr Svensson & Ahrne, 2015) då vi skulle kunna urskilja vad som är visioner och vad som faktiskt görs. I försöket att göra en tillförlitlig analys av denna dimension har vi varit försiktiga med att göra tolkningar och tagit stöd i andra studier. Dessutom har vi vid analys av textnivån analyserat citatens modalitet vilken ger uttryck för påståendets sanningsgrad utifrån informantens perspektiv. Vi får på detta sätt en bild av vad informanten menar är sant, men det betyder inte att det är den absoluta sanningen eller att det ger en fullständig bild av den sociala praktiken.

För att visa på studiens *överförbarhet* har vi presenterat de ramfaktorer informanterna förhåller sig till (se avsnitt 4.4). I den tidigare presentationen av informanterna framgår det att det finns en stor spridning i storlek på barngrupp, vilka åldrar lärarna arbetar med, samt lokalmöjligheter. Vi ser detta som en styrka i studien då vi kunde ta del av hur lärare i fritidshem med inriktning bild talar om barns bildskapande i olika typer av verksamheter. Däremot är det värt att notera att L1 arbetar i en öppen fritidsverksamhet och att L6 arbetar i en fritidsklubb. Dessa verksamheter är inte bundna till läroplanen på samma sätt, och som L1 uttryckte det: "man plockar russin ur kakan". Det finns därför skillnader i styrningen av verksamheterna vilket gör studiens resultat mindre överförbart.

I urvalsprocessen exkluderades utbildad personal på fritidshemmet, utbildad personal med annan ämnesbehörighet samt barn på fritidshemmet. Vi vill uppmärksamma att dessa individer också är en aktiv del av reproduktionen av diskurser om bildskapande på fritidshemmet. De identifierade diskurserna är därför begränsade till fritidshemsverksamheter där utbildade lärare i fritidshem med inriktningen bild arbetar.

4.6 Etiska överväganden

I vår studie har vi avsett att följa Vetenskapsrådets (2002) etiska principer vilka innefattar fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, samt nyttjandekravet. I praktiken innebar detta att i samband med att vi kontaktade informanterna informerade vi dem om studiens syfte, att deras deltagande var frivilligt och att de kunde avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång. Vi informerade även om att allt empiriskt material enbart skulle användas för studien och att det skulle raderas efter godkänt examensarbete. Vid planeringen av intervjuer var vi flexibla och anpassade både tid och plats

efter informanternas önskemål. I samband med intervjuerna gav informanterna sitt samtycke att delta i studien och att intervjuerna spelades in.

Allt eftersom intervjuerna genomfördes reviderades intervjuguiden. Vi upptäckte att en del frågor var ledande och kunde därför påverka resultatet, de valdes därför bort eller formulerades om. Vi exkluderade även de svaren där vi ansåg att våra frågor påverkade hur informanterna svarade.

Vid transkriberingen av materialet använde vi fiktiva namn och enstaka omskrivningar har gjorts för att försäkra att platser och skolor inte kan identifieras. Vidare förvarades kodnyckeln på en annan plats än intervjumaterialet för att försäkra att ingen av informanternas identitet röjdes.

I efterhand har vi funderat på de val vi gjorde i genomförandet av intervjuerna och hur de kan ha påverkat svaren och resultatet. Det var upp till informanterna att välja tid och plats så det hade vi inte kunnat ändra. Vi funderar ändå på att intervjusituationen kan uppfattas som mindre transparent för båda parterna när vi inte sågs på plats då omgivningen inte är synlig och möjligheten att läsa av rummet inte är möjlig. Kunde detta ha gjort att någon av informanterna begränsades i möjligheten att uttrycka sig helt fritt? Detta kan vara något att ha i åtanke. Vi hade istället kunnat vara tydligare med att informera om vart vi befann oss och föreslå informanterna att sitta ostört.

5 Analys och Resultat

I en kritisk diskursanalys är det svårt att presentera analys och resultat separerat. I kommande underrubriker kommer resultatet att redogöras för genom en kort beskrivning vilken sedan exemplifieras hur de identifierade diskurserna reproduceras i informanternas utsagor. Varje diskurs presenteras först genom en analys av textnivån, därefter följer analys av den diskursiva praktikens nivå som fokuserar intertextualitet och interdiskursivitet. Slutligen diskuteras den sociala praktikens nivå med stöd i Lindström (2012) och Hasselskog (2010).

Avslutningsvis presenteras en analys av diskursordningen.

5.1 Bildskapande som social process

I diskursen bildskapande som social process betonar läraren samarbete och att dela erfarenheter. Bildskapandet beskrivs vara centrerat kring barnens sociala samspel. Diskursen kan förstås i relation till teorin sociokulturellt lärande där lärande är beroende av den sociala omgivningen och medierande artefakter (Säljö, 2020).

5.1.1 Textnivå

L5: Och även många utav dom gör ju de här husen tillsammans med någon kompis och då tänker jag att, då är det ju samarbete och att man får tänka att man får, ja dels en del att man får föra fram sina idéer, dels också lyssna in kompisar i det.

I utdraget ovan talar läraren om vad barn lär sig genom bildskapande. Läraren uttrycker att barnen lär sig "samarbete", att "föra fram sina idéer" och "lyssna in kompisar", vilka alla direkt relaterar till en social process. Skapande är något barnen gör "tillsammans". Läraren uttrycker att "då tänker jag" men ändrar sig fort till "då är det ju" vilket ger påståendet hög

modalitet. Användningen av ordet “man” gör inte en aktör synlig men i sammanhanget framförs budskapet som allmängiltigt vilket framställer meningen som sann.

L2: De (barnen) kanske säger “hur blandade du den färgen?” Det är jätteviktigt barnens samtal sinsemellan.

Läraren uttrycker att barnen lär sig genom att ställa frågor och dela erfarenheter med varandra. I utdraget “De kanske säger” använder läraren en aktiv verbform vilket ger uttryck för barnens aktörskap. Genom att betona att “Det är jätteviktigt” ges påståendet hög modalitet.

L2: När vi har skapande vill jag ha åldersblandade grupper för jag tycker att det ger mer än om jag skulle ha 15 sexåringar, för det är ofta de äldre hjälper de yngre.

Läraren framför att skapande i åldersblandade grupper “ger mer” än åldersspecifika grupper. Läraren ger uttryck för ett socialt lärande där kunskaper och erfarenheter delas genom att de äldre “hjälper” de yngre. Genom formuleringen “jag tycker” ges påståendet en lägre modalitet, då läraren ger uttryck för att synsättet inte är allmängiltigt. När läraren säger “det är” så att de äldre ofta hjälper de yngre framstår detta som vedertaget och kan tolkas som en del av en allmän syn på sociokulturellt lärande eller som att läraren är säker på att det är så utifrån deras sammanhang på fritidshemmet.

Förutom att barnen ges aktörskap i ägandet av den sociala processen ges de även aktörskap av läraren genom att de själva får möjlighet att initiera bildskapande.

L5: Sen gillar dom (barnen) ju bara sitta och rita runt ett bord, prata med varandra och skapa bilder.

Läraren beskriver bildskapande initierat av barnen. Hen uttrycker att barnen gillar att “bara” sitta och rita och “prata med varandra” och antyder att aktiviteten görs av barnen för ett socialt syfte. När läraren säger att de gillar “ju” förstår vi att läraren är väl medveten om barnens sammanhang och uttrycker det med säkerhet eftersom “ju” syftar till något som är självklart. Läraren syftar på barnen i verksamheten och gör en tydlig koppling mellan aktör och handling vilket stärker citatet som sant för diskursen.

5.1.2 Den diskursiva praktikens nivå

I diskursen bildskapande som social process betonas det sociala samspelet. Diskursen bygger intertextuellt på läroplanens fjärde del där det står att undervisningen i fritidshem ska ge barnen förutsättningar att utveckla sin sociala förmåga (jfr Lgr22, 2022). Vidare bygger diskursen interdiskursivt på det sociokulturella perspektivet på lärande (jfr Säljö, 2020). Diskursen bygger även interdiskursivt på den diskurs Haglund (2009) benämner en personlig upplevelse av fritid. Detta synliggörs genom hur lärare talar om barnets sociala aktörskap där den kan styra sitt engagemang och därmed själv uppleva det sociala skapandet som fritid.

Det är inte ovanligt att lärare ger uttryck för en interdiskursiv blandning där diskurserna bildskapande som social process och diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet (se avsnitt 5.2) synliggörs. Detta exemplifieras nedan genom en analys av textnivån.

En lärare berättar om bildskapande som initierades av två barn i samband med påsk och ramadan. Barnen skapade en traditionell dekoration som är typisk för Eid-firande. Barnen var noga med att månarna med stjärnorna skulle vara i guldpaper:

L1: Det var två killar som initierade det här, jag har inte sett dom hålla i en tuschpenna ens en gång men detta var viktigt, de höll på i över två timmar. Det spred ju sig, det kom bara fler och fler och drog in varandra i det. Det var så häftigt så jag stod bara där en stund och tänkte att det är såhär det ska vara.

Läraren berättar att “två killar” som hen inte sett “hålla i en tuschpenna ens en gång” initierade bildskapande. Läraren ger uttryck för att de två barnen i vanliga fall aldrig deltar i skapande verksamhet. De två killarna “initierade” skapandet, här används en aktiv verbform vilket innebär att de ses som aktörer. Vidare uttrycker läraren att skapandet var “viktigt” för barnen själva och att “de höll på i över två timmar” vilket kan förstås som att skapandet drevs av lust. Skapandet “spred ju sig” och barnen “drog in varandra i det” vilket tyder på att skapandet präglades av en social process. Påståendet “det är såhär det ska vara” har hög modalitet vilket tyder på att socialt och lustfyllt skapande värdesätts högt. Läraren syftar till specifika barn och handlingar vilket visar på starkt aktörskap gentemot aktiviteten.

L5: De här squishiesarna, de är ju sådana de har köpt. Men så kommer någon på det, det här kan jag ju göra själv, och då hakar de andra på.

Läraren berättar om bildskapande som inspirerades av barnens intresse för squishiesar¹. Skapandet drivs alltså av intresse och lust. Läraren uttrycker att ett barn kommer på att “det här kan jag ju göra själv” vilket synliggör barnens aktörskap. Vidare framför läraren att “då hakar de andra på” vilket tydliggör att bildskapandet görs genom en social process.

5.1.3 Den sociala praktikens nivå

Diskursen bildskapande som social process bidrar till att utveckla barnets förmåga att uttrycka sig. Genom att bildskapandet är socialt ges barnet möjlighet att öva på att föra fram sina idéer och argumentera för dem. Däremot gäller detta inte nödvändigtvis alla deltagande barn. Då bildskapandet ‘sprider sig’ är det främst barnet eller barnen som initierar bildskapandet som över att föra fram sina idéer. Andra barn går således miste om denna möjlighet. Läraren antar ofta rollen som *serviceman* eller *handledare* då den möjliggör för barnens egna utforskande samtidigt som den kan handleda barnen i att nå sina egna mål med skapandet (jfr Hasselskog, 2010). Barnen lär sig således *i* och *med* bild (jfr Lindström, 2012). Utöver det lär sig barnen socialt samspel vilket är av stor vikt för individen.

5.2 Bildskapande som lustfylld aktivitet

Diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet uttrycks vara präglad av barnets intresse och lust för bildskapande. Det planerade bildskapandet som lärarna beskriver baseras på barnens intressen och utmärks av att vara valbart och roligt. Lärarna ger uttryck för barnens aktörskap genom att barnen får möjligheten att själva initiera bildskapande.

5.2.1 Textnivå

L4: Jag tycker ju alltså när ungar klättrar i träden runt omkring, ja okej, klättra inte högre än du är beredd att trilla ner. För du kan inte lära dig att klättra i träd om du aldrig får klättra i träd. Och plåster har vi ju liksom, sjukhuset ligger fem minuter bort. “Det är lugnt, klättra unge.” Jag, jag vill ju väcka äventyrlusten i dom och längtan efter att lära sig nya saker. Oavsett om det är klättra i träd eller läsa eller räkna eller bild. Jag tror inte man gör det genom att begränsa så mycket att livet består av mandala-bilder.

I utdraget ovan framför läraren att hen vill “väcka äventyrlusten” inom barnen och “längtan” efter att lära sig nya saker. Läraren berättar att hen inte tror att man gör det genom att “begränsa” vilket kan förstås som att hen värdesätter barnens möjlighet att göra egna val som styrs av deras egen lust. Vidare exemplifierar läraren det begränsade synsättet som hen värderar lågt genom ordet “mandala-bilder”. Läraren använder uttryck som “Jag tycker” och “Jag tror” vilket ger påståendet låg modalitet. Detta kan förstås i relation till att den enskilda

¹ Squishies är en leksak som kan liknas vid en stressboll som är utformad för att klämmas och tas på.

lärarens arbetslag inte delar samma förhållningssätt som läraren själv, vilket framgick i andra delar av intervjun. I utdraget “du kan inte lära dig” om “du aldrig får” framgår det att handlingen förbinds mellan subjekt och objekt vilket kan förstås som att läraren ger uttryck för barnens aktörskap.

I: Hur ser du bildens roll i verksamheten?

L1: Jag ser den som oerhört viktig när den får vara lustfylld. Att allt material är tillgängligt, om man får en idé så ska man bara kunna göra den. Men om man inte vill så är det klart, då behöver man ju inte.

Läraren värderar bildens roll i verksamheten högt genom att beskriva den som “oerhört viktig”. Vidare förtydligar hen att det är just när bilden “får vara lustfylld”. Läraren berättar att hen värdesätter att “allt material är tillgängligt” och att när barnen får en idé ska de “bara kunna göra den” vilket kan förstås som att skapandet ska drivas av lust och att det bäst görs genom att sänka tröskeln till skapande verksamhet. Citatet har hög modalitet eftersom läraren verkar säker på sin sak. Den säger att bildens roll är "oerhört" viktig när den får vara lustfylld vilket stärker att läraren ser lustfyllda aktiviteter som viktiga.

I: Vad är det för aktiviteter du tar inspiration av?

L1: Det ska vara enkelt, inte så mycket instruktioner. [...] Det ska vara öppet, man ska lätt kunna komma och gå, och mycket färg, jag gillar färg. Det är det bästa jag vet själv att kladda, man måste ju få kladda mycket också.

I: Vad tror du att de får ut av att kladda?

L1: Ja liksom det lustfyllda i att det finns inga rätt och fel utan ja men vadå? Vill du måla en regnbåge som bara är grön och vit, go for it! Vem är någon att säga att en regnbåge inte ser ut så. Det finns så många andra platser där de kommer att få höra att man måste göra si eller så.

I ovanstående utdrag uttrycker läraren att de aktiviteter hen planerar “ska vara” enkla. De “ska vara” öppna så att barnen ska “lätt kunna komma och gå”. Genom att använda uttrycket “ska vara” ges påståendet hög modalitet. I lärarens uttalande framgår det att aktiviteterna ska ha frivilligt deltagande. Vidare beskriver läraren att man “måste ju få kladda mycket” och att “det lustfyllda” är centralt i kladdandet. Hen uttrycker även att det “finns inga rätt eller fel” och att det är en fördel med att låta det lustfyllda styra bildskapandet.

I: Är det ett medvetet val att du är mer eller mindre förberedd? Är det någonting du har tänkt på?

L3: Alltså, just eftersom vi eller jag utgår väldigt mycket för vad barnen vill i stunden så kan det ju finnas fördelar med att då inte var så förberedd för att har man förberett en aktivitet och så är barnen inte så sugna på att göra det så kan det vara svårt att inspirera dem i stunden. Men just det där att dra fram ett exempel, alltså, det är väl så de själva tänker när de initierar någonting, då är det något spännande som de har sett som de vill testa och det är väl lite så jag tänker också.

Läraren berättar att hen utgår från vad barnen vill “i stunden” och talar om att det kan vara svårt att inspirera till skapande om barnen inte är “sugna” på en specifik uppgift. Detta kan tolkas som att läraren ger uttryck för att barnen väljer att delta i skapandet då de har lust till det. Vidare framför läraren att både hen själv och barnen “vill testa” då de sett något “spännande” vilket tyder på att bildskapande, både planerad och barninitierad, utgår från intresse och lust. Läraren uttrycker att “jag tänker” vilket ger påståendet en lägre modalitet.

L6: Vad vi gör för bildskapande är ju väldigt till och från. Det beror på gruppen och deras efterfrågan. Det är mycket fritt. De är duktiga på att starta upp själva sen kan man inspirera lite men de kommer ofta till fritids med en plan. Jag ser till att materialet finns och sen är det bara att köra.

Läraren uttrycker i utdraget ovan att bildskapande “beror på gruppen” och gruppens “efterfrågan”. Vilken typ av bildskapande som görs och i vilken utsträckning den sker är alltså beroende av barnens lust och intresse. Läraren framför att barnen ofta redan har en färdig idé när de kommer till fritids och att de kan “starta upp själva”. Att de själva klarar att starta upp förklarar läraren som att hen möjliggör genom att “materialet finns” och att barnen bara kan “köra”. Barnen får alltså initiera bildskapande “fritt” vilket synliggör barnens aktörskap.

L3: Syftet är väl egentligen att de fick göra någonting som de kände gav dem någonting.

Läraren framför att syftet med bildskapandet är att barnen kände att de gjorde något som “gav dem någonting”. Läraren ger uttryck för barnens personliga upplevelse av aktiviteten vilken drevs av lust.

5.2.2 Den diskursiva praktikens nivå

I diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet betonas lust och intresse. Både lust och intresse är ytterst individuellt och diskursen kan därför liknas vid den diskurs Haglund (2009) kallar en personlig upplevelse av fritid. Det är alltså rimligt att tro att diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet baseras interdiskursivt på diskursen ‘en personlig upplevelse av fritid’. Diskursen bygger även intertextuellt på läroplanen där det uttrycks att undervisning i fritidshemmet ska baseras på barnens intresse (jfr Lgr22, 2022).

5.2.3 Den sociala praktikens nivå

Genom diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet växlar läraren mellan rollen som *serviceman* och *handledare* (jfr Hasselskog, 2010) och barnen lär sig *i* och *med* bild (jfr Lindström, 2012). Läraren möjliggör för barnen att själva initiera bildskapande men planerar även aktiviteter utifrån barnens intressen. En effekt av denna diskurs är att barnen är delaktiga i aktiviteter de själva valt och har intresse för. De utvecklar troligtvis en lust för att lära sig nya saker då det är utefter deras eget intresse och initiativ. Barnen har roligt men de riskerar däremot att gå miste om mycket kunskaper när lärarna endast talar om bildskapande som lustfyllt.

5.3 Bildskapande som estetiska lärprocesser

Lärare uttrycker utifrån diskursen bildskapande som estetiska lärprocesser inte att eleverna ska göra på ett visst sätt utan har en öppen syn på vad barnen skapar. Den talar oftare om processen snarare än resultatet av aktiviteten. Den förespråkar att låta barnen få eget utrymme att utforska och experimentera, att ha material tillgängligt för att möjliggöra aktiviteter som barnen kan initiera. Denna diskurs utgår från barn som aktörer i skapandet av aktiviteter och att de kan ta beslut om och tala om vad de skapar. Lärarna värdesätter det som Hansson Stenhammar (2020) beskriver ingår i en estetisk lärprocess.

5.3.1 Textnivå

L5: Mycket utgår ifrån de själva (barnen). Vi vill ju ha det här, de här grejerna som står framme, att de själva kan plocka och bestämma.

Läraren i detta citat uttrycker att den utgår mycket från vad barnen vill göra. Användningen av ordet “mycket” utan ord som “kanske” och “nog” i kombination, ger meningen hög modalitet då det visar på att läraren kan uttrycka att det är mycket som utgår från barnen själva, det uppfattas som att hen är säker på att det är något som ofta sker. Sen sade läraren “vi vill ju” ha material framme, vilket har lägre modalitet. Det går inte att avgöra om de faktiskt

har materialet framme och hur mycket eller ofta men det uttrycks att det är något de vill. Det visar att läraren tar barns aktörskap i beaktning och i en viss utsträckning erbjuder material för barnen att välja själva och att själva bestämma.

I: Vad gör att du känner att skapandet blivit lyckat?

L1: Att alla är nöjda. Det är liksom det enda, det enda som räknas. Visst är det kul om det blir något, men om man gör, om man skapar väldigt mycket som hamnar i papperskorgen, då får man ju prata om varför det hamnar i papperskorgen. "Varför vill du inte ha med det här?" Det är ju också en viktig del i det.

Läraren förklarar att det som gör att skapandet blivit lyckat är att alla är nöjda, att det är "det enda som räknas". Detta ger meningen mycket hög modalitet. Läraren lägger ingen stor vikt vid att det "blir något" av det barnen skapar, alltså att resultatet blir på ett visst sätt men nämner det ändå som kul. Läraren beskriver att den pratar med eleverna om varför det de gjort hamnar i papperskorgen och att detta är en "viktig del i det". Detta kan tolkas som att läraren värdesätter reflektionsförmåga och att barnen kan tala om vad de gör när de behandlar bildskapande.

I: Vad gör du då om ett barn frågar om deras bild är fin?

L1: Då brukar jag säga "Ja, är du nöjd? Ja då är det jättefint." [...] Jag försöker be dem att berätta om vad som var svårt, att det är viktigt att lyfta upp det snarare än att lyfta upp resultatet.

Läraren säger att det "är viktigt" att lyfta upp det som varit svårt när barnen vill ha respons, "snarare än att" tala om den färdiga produkten, om hur det blev. Detta uttrycks med hög modalitet och kan tolkas som att läraren tar ställning för att processen är viktigare än resultatet i bildskapandet. Läraren svarar på frågan om huruvida barnets bild är fin med att ställa en följdfråga, "ja, är du nöjd?" och signalerar då till barnet att bilden är fin om barnet är nöjd. Detta ger eleven aktörskap då läraren framförhåller att barnets åsikt är avgörande för hur resultatet blev.

Informanten i citatet nedan jämför sitt förhållningssätt med det hen observerat att andra gör.

L5: Det är ju mycket mallar och sånt här [...] och det ser ju likadant ut för alla när det är klart. Eller inte helt, man väljer ju olika färger och så, men ni förstår vad jag menar.

Läraren uttrycker sig med orden "det är ju" och "det ser ju" för att förklara situationen på fritidshemmet och det visar på att det är självklart för läraren att det är på ett visst sätt, vilket ger påståendet hög modalitet. Användningen av mallar (eller mandala/målarbilder som andra informanter nämner) beskrivs som något som ofta förekommer i verksamheten, orden "det är" är inte kopplat till ett subjekt och ansvaret för handlingen frånskrivs, det finns ingen aktör för situationen. Genom att säga "ni förstår vad jag menar" framkommer det att det läraren säger är allmängiltigt, hen förväntar sig att vi förstår att det är något negativt att använda sig av mallar. Det framkommer att användningen av mallar ger ett liknande resultat och läraren tar avstånd från det eftersom den jämför sitt förhållningssätt med hur det annars är på fritidshemmet. På detta sätt fastslås ett avståndstagande till bildskapande som är mer av en modest typ som är i enlighet med diskursen bildskapande som estetiska lärprocesser.

L3: Från dag till dag så är det oftast alltså såna här tråkiga målarbilder som barnen gör på fritids. Vi brukar ha en veckans bild där vi har valt ett tema som de jobbar med och det var ju lite roligt för att i början så gjorde vi det liteoreflekterat just för att vi ville att de skulle skapa lite. Och så vi valde vilken som blev veckans bild och då blev det väldigt mycket snack om det eller hur barnen tänkte kring det, att nej, men det är inte så intressant att vara med för att där är andra som målar mycket finare. Så då, då börjar vi tänka efter, nu får vi välja fram liksom kriterier för vilken bild som vinner och då så kollar vi

på liksom uppfinningsrikedom eller så här, om det är någonting som händer i bilden eller det ska vara mer berättande. Det är inte så traditionellt fint utan det är mer intressant hur de har löst just det temat.

Läraren säger i citatet ovan att “såna här tråkiga målarbilder” är vanligt förekommande på fritidshemmet, i detta förstås att användningen av målarbilder är negativt men också att det är någonting som sker utan koppling till något subjekt. Det är ingen som tillskrivs ansvar för att det sker och det sker utan att talaren gjort något för att initiera det. Sedan berättar läraren om ett bildskapande som de planerat där det från början skapades bilder som blir bedömda oreflekterat av personal och barn och att aktiviteten därför “är inte så intressant” för barnen eftersom andra målar finare. Det visar på att när fokuset hamnar på resultatet eller vad som är “fint” ser läraren det ointressant. När läraren sedan berättar att de “tänkte efter”, reflekterade över vad som var syftet med aktiviteten kom de fram till att “uppfinningsrikedom” och “berättande” är mer intressant att titta efter när barnens bilder blir bedömda. Det intressanta i detta blev just hur barnen löst uppgiften. Det framkommer utifrån detta att läraren ser problemlösning och kreativ förmåga som viktiga aspekter i bildskapandet.

L5: Jag är nog en sån människa (perfektionist) i grund och botten. [...] Det där har jag efter många år kommit fram till att, nej det är inte det viktigaste. Det viktigaste är ju under, vad som händer under tiden som vi skapade det här. Vad lärde vi oss under tiden? Det behöver inte vara ett slutresultat som liksom glänser eller så, för det var ju, ibland kunde man knappt låta bli utan var där själv och petade det sista. Men det har jag lagt av med utan det är ju barnen som skapar och jag tänker att det också är viktigt att man kan misslyckas. Det blev inget av det här. Nej men ok, vad lärde vi oss under vägen? Någonting fick vi med oss och hur ska vi göra nästa gång då för att kanske lyckas?

Läraren i citatet berättar att den är “perfektionist” men kommit fram till att det “inte är det viktigaste” utan lägger vikt vid processen, “vad som händer under tiden” är det viktigaste. Läraren förklarar att den har förändrat sin syn, har “lagt av med” att blanda sig i det barnen gör själv och låter barnen skapa. Läraren säger att det “är viktigt att man kan misslyckas”, läraren uttrycker att den låter barnen misslyckas och menar att det är viktigt, läraren ställer då frågan: vad lärde vi oss på vägen? Detta tyder också på att reflektionsförmåga och processen är en del av skapande aktiviteter. På detta sätt blir det tydligt att läraren tar ställning för det vi kallar bildskapande som estetisk process.

L4: Jag för en envis kamp mot mandalas och färgläggningsbilder.

I detta citat framkommer det att läraren aktivt arbetar emot en viss typ av bildskapande och att det existerar en kamp mellan olika synsätt. “Mandalas” och “färgläggningsbilder” nämns av flera lärare som ett exempel på bildskapande som är på ett visst sätt i en negativ bemärkelse. De är bilder med färdiga motiv som barnet fyller i valfria färger och erbjuder inte mycket utrymme för att gå utanför ramarna, fokuset hamnar oftast på att måla innanför linjerna. Ett vanligt synsätt på bild inom skolan är det som Thavenius (2005) förklarar som modest, att det ska vara “fint” i en traditionell definition, detta exemplifieras genom att referera till “mandalas”, “färgläggningsbilder” och “målarbilder” som kan beskrivas som typiska “fina bilder” och som inte uppmuntrar till problemlösning, kreativ förmåga, beslutstagande och reflektion.

L4: Förskoleklassens Minecraft-självporträtt, de fick ju också säga viktiga saker. Vi gjorde det här som ett demonstrationståg på ett långt, långt, långt papper, där Minecraft-gubbarna gick. Och de var härligt när jag kände att nu kan dom släppa malltänkandet. “Fröken, vad får de säga då?” “Vad ska de säga?” “Nej, nu är det du som ska bestämma vad som är viktigt för dig. Vad skulle du vilja berätta? Vad skulle du vilja säga om du gick i ett sånt här demonstrationståg?” [...] Jag tror att de får med sig en frihet i tanken som jag märker att förskoleklassen speciellt inte har. Det är väldigt spännande. Just att få dom att släppa prestationen och att våga tänka själva lite.

Läraren uttrycker att det är ”härligt” att barnen i den nämnda aktiviteten fick “släppa malltänkandet” och fokusera och bestämma “vad som är viktigt för dig”, “de fick ju också säga viktiga saker”. Allt detta gör det tydligt att läraren värdesätter barnens aktörskap. Läraren uttrycker på flera sätt att den vill att barnen ska “våga tänka lite själva”, de ska få utrymme att göra egna val och fundera på vad de vill utan att läraren är med och styr hur det ska gå till.

5.3.2 Den diskursiva praktikens nivå

Denna diskurs bygger interdiskursivt Haglunds (2009) diskurs om fritid som tid för aktiviteter. Läraren ser barnet som en aktör som deltar frivilligt i aktiviteter som utformas kring barnet för att de själva finner dem givande och upplever dem som viktiga (Haglund, 2009). Deltagandet i aktiviteterna motiveras av en inre tillfredsställelse hos barnet vilket Anderson m.fl. (2019) beskriver som en viktig del av bildskapande utifrån estetiska lärprocesser. Aktiviteterna fungerar som motiverande och utvecklande av kreativitet och självförståelse. Enligt Haglund (2009) är aktiviteter utifrån denna diskurs, fritid som tid för aktiviteter, inte gjorda i syfte att lära sig specifika kunskaper utan utförs för barnets egen skull. Diskursen bildskapande som estetisk lärprocess bygger intertextuellt på läroplanen där det uttrycks att barn ska få inflytande över sin lärprocess, utveckla kreativitet och öva på att lösa problem (jfr Lgr22, 2022).

5.3.3 Den sociala praktikens nivå

I flera av citaten uppmuntras barnen att tala om varför de inte blev nöjda eller varför de kände att de lyckades. De ges möjlighet att prata om vad som var svårt och fundera på de val de gjort i aktiviteterna. I diskursen bildskapande som estetisk lärprocess antar läraren rollen som *pedagog* (jfr Hasselskog, 2010) och barnen lär sig *genom* bild (jfr Lindström, 2012). Istället för att valen blir oreflekterade, där barnen ger upp och ofta slänger sina bildprojekt, blir barnen tvungna att göra medvetna och reflekterande val som bidrar till att barnen lär känna olika metoder och förhållningssätt till att lösa problem och får större möjlighet att faktiskt skapa något de blir nöjda med. Det utvecklar också barnens kritiska förmåga då de får möjlighet att ta ställning till vad de gillar och inte gillar och kan förklara varför.

Lärarna talar om att de gör ett medvetet val att tala med barnen om vad som kändes svårt och hur de överkom det snarare än att ge komplimanger till dem. När barnen frågar om respons eller bekräftelse kan lärarna ställa följdfrågor. Det läggs då mindre vikt vid resultatet eller att det ska bli på ett visst sätt vilket ger barnen aktörskap eftersom de får utrymme att bestämma hur resultatet ska vara själva. En tolkning av citaten i förhållande till estetiska lärprocesser är att lärarna som för diskursen bildskapande som estetisk lärprocess har möjlighet att erbjuda barn på fritidshem ett stort aktörskap och större möjlighet att utveckla ett kreativt lärande och meningsskapande aktiviteter.

Jakobsson och Nilsson (2011) menar att ostrukturerade aktiviteter som kräver att man startar upp på egen hand och tar egna beslut är svårhanterliga för barn med funktionsvariationer. När lärarna talar om bildskapande utifrån diskursen bildskapande som estetisk lärprocess exkluderar de därför barn som har bristande exekutiva funktioner (jfr Jakobsson & Nilsson, 2011).

5.4 Bildskapande som läroplansstyrt

Genom diskursen bildskapande som läroplansstyrt arbetar läraren aktivt utifrån läroplanen och lägger en stor vikt vid den. Bildskapande är integrerat i verksamheten och motiveras med stöd i läroplanen. Man intar ett holistiskt synsätt genom att betona lärande av annat slag än det som handlar om direkta kunskaper som rör bilden. Dessa kan vara skolinriktade ämneskunskaper och aktiviteter. Utifrån denna diskurs uttrycker man ett fokus som dels handlar om att komplettera skolan men också att kompensera hemmet.

5.4.1 Textnivå

I: Känns det självklart att bildskapande är en del av fritidsverksamheten?

L2: Ja, absolut ja, och det står ju att det är en av de här fyra målområdena, skapande och estetiska uttrycksformer.

Genom meningen går det att tyda att läraren ser bildskapande som en självklar del i fritidshemmet och läroplanen som ett högt rådande dokument. Citatet har hög modalitet, läraren är säker på sin sak genom användningen av orden “absolut ja” och “det står ju”, och motiverar det genom att hänvisa till de “fyra målområdena” i läroplanen. Detta tyder på att läraren ser läroplanen som viktig eftersom det uttrycks som anledningen att bildskapande är en självklar del i fritidsverksamheten tillsammans med de andra målen. Genom att uttrycka “det står ju” är det också något som *bara är* på detta sätt, det förbinds inte med ett subjekt och ansvaret för att det är så tillskrivs inte någon. Detta stärker ytterligare att det är självklart utan någon form av kritisk underton.

L5: Vi har delat in vårt arbete i de olika centrala delarna. Centrala innehållet består ju av fyra delar och då har vi, arbetar vi lite mer fokuserat med en del under en termin. Så under, våra elever som går F-1, då får de vara med om alla fyra delarna på två år. Sen går de upp till de äldre fritidshemmet och då börjar man ju om det här. Just nu har vi skapande och estetiska uttryckssätt, heter det va, och då har vi valt att jobba lite med teater och där har det ju också blivit det, det handlar ju också om formgivning. [...] Det känns väldigt bra när man gör en utvärdering och ser att, men vi har gett eleverna tillfälle att träna på de här olika färdigheterna under den här terminen.

I utdraget ovan berättar läraren att de på organisationsnivå beslutat att arbeta aktivt med fritidshemmets centrala innehåll terminsvis. Läraren framför att det känns “väldigt bra” vid utvärderingen av undervisningen då de kan se att de “gett eleverna tillfälle” att “träna på” de olika färdigheterna som beskrivs i läroplanen. Bildskapandet motiveras här som en del i den större kontexten: fritidshemmet. Läraren nämner också “utvärdering” som självklar genom att säga “när *man* gör”, vilket stärker diskursen bildskapande som läroplansstyrt. Användningen av ordet “ju” vid upprepade tillfällen och “väldigt” ger citatet hög modalitet.

L2: När jag har skapande, om jag ser att det är en grupp barn som aldrig väljer det, att man måste liksom fånga upp de eleverna och fråga vad skulle ni vilja testa eller göra i skapande? För annars är det så att det alltid är samma som vill gå till idrottshallen och samma som vill gå och göra skapande.

Läraren talar om att “fånga upp” de barn som “aldrig väljer” att skapa. Detta gör läraren genom att fråga de barnen vad de “skulle vilja testa”. Vidare berättar läraren att “annars är det alltid samma” barn som väljer att delta i skapandet vilket hen menar är negativt. Läraren ger uttryck för att barnen behöver pröva olika typer av aktiviteter och utgår i och med det från det kompensatoriska uppdraget. Det är också tydligt att hen talar om en viss grupp barn och kopplar då ihop ett subjekt med en handling.

I: Tänker ni att det ger barnen någonting när du skapar tillsammans med dom?

L3: Ja alltså, det är ofta de barnen som är med och skapar som kanske är lite lite osynlig för andra lärare. Alltså, de gör inte så mycket ljud ifrån sig och blir kanske bortglömda så att jag tror att de verkligen uppskattar den stunden och de får känna att det är en vuxen som är där och ser dom.

Läraren berättar att det ofta är barn som “inte gör så mycket ljud ifrån sig” som deltar i skapandet. Av den anledningen menar läraren att hen “tror” att barnen “verkligen uppskattar” att hen är med och skapar tillsammans med barnen. Ordet “tror” ger påståendet låg modalitet samtidigt som “verkligen uppskattar” ger intrycket av att barnen själva uttryckt det. Läraren utgår från det kompensatoriska uppdraget vilket synliggörs genom citatet “det är en vuxen som är där och ser dom”.

L3: Alltså, det är ju alltid eller väldigt ofta samma barn som är där varje lov. Och det är samma barn som är på fritids länge och alltså, man vill ju ge dem någon form av kvalitetstid.

Även här ger läraren uttryck för det kompensatoriska uppdraget genom att framföra att hen vill att “barn som är där varje lov” och som “är på fritids länge” ska erbjudas “någon form av kvalitetstid”. Citatet har hög modalitet genom användningen av orden “är ju alltid” och “väldigt”, påståendet framförs som sant i hög grad, det är på detta sätt.

L4: Vi behövde en pennvässningsklubb, och sitter man några stycken utomhus i solen och vässar pennor och ritar en eftermiddag så har du ju en väldigt kvalitetstid med dem eleverna såklart.

I utdraget ovan beskriver läraren en aktivitet där bildskapande inte är i fokus utan den beskrivs som “en väldig kvalitetstid”. Genom att läraren uttrycker att det “är ju” och “såklart” är på ett visst sätt, så ges påståendet hög modalitet. Läraren beskriver aktiviteten i förhållande till läraren och elever samt “kvalitetstid”, det är en handling som förbinds mellan subjekt och objekt.

L4: [...] Jag har ingen planering.

I: Men brukar du på förhand ha tänkt ut någon form av syfte?

L4: Ja ja alltså, man bär ju med sig de här förmågorna från Lgr11. Den här lappen har jag utskriven liksom, den sitter ju där och kan jag bocka av den, i alla fall en 8–10 grejer, det gör man ju varje gång när du har en genomtänkt bildaktivitet. Du får det sociala samspelet, du får möjligheten att liksom lära sig argumentera, jobba i en grupp. De får socialisera, matematik, de får språkträna. På den här skolan har vi ju inte mer än 12 språk men jag har ju jobbat länge på en skola med många fler språk.

Vid frågan om läraren på förhand har tänkt ut ett syfte med bildskapande förklarar läraren att trots att hen inte har någon planering bär med sig “de här förmågorna från Lgr11”. Vidare uttrycker läraren att varje gång man har en “genomtänkt bildaktivitet” så kan man “bocka av [...] en 8–10” mål. Läraren betonar då delar av det centrala innehållet som inte direkt relaterar till bildskapande såsom “det sociala samspelet”, “språkträna” och “matematik”. Detta kan tolkas som att läraren ser bildskapande som en liten del i helheten. Att läraren använder orden “genomtänkt bildaktivitet” visar på att bildskapandet ses av läraren som en aktivitet som läraren planerat. När läraren säger “du har”, “du får”, kopplas inte handlingarna till ett subjekt utan syftar mer på personer i allmänhet. Längre fram i citatet använder läraren orden “de får socialisera”, då syftar hen på barnen och ger dem större aktörskap genom att hen kopplar ihop “de”, barnen med att “socialisera”, handlingen.

5.4.2 Den diskursiva praktikens nivå

Diskursen bildskapande som läroplansstyrt bygger manifest intertextuellt på läroplanens fjärde del (jfr Lgr22, 2022) då lärare som ger uttryck för den motiverar bildskapande i fritidshemmet genom att hänvisa till läroplanen vilket var unikt för denna diskurs. Lärarna ger

även uttryck för en mångfald av aspekter som skrivs fram i läroplanen såsom språkträning, matematik och utvärdering av verksamheten, vilket tyder på intertextualitet. Vidare ges bildskapande endast ett värde i förhållande till andra kunskaper, färdigheter och ideal, vilket är synligt i lärarnas uttalanden.

Diskursen bildskapande som läroplansstyrt kan jämföras med det som Haglund (2009) uttrycker som "nyttiga" aktiviteter som främjar individen och samhället. I diskursen lyfts fritidshemmets kompletterande uppgift gentemot skolan fram. De aktiviteter som utformas utgår efter vad som kan utveckla nyttiga färdigheter hos barnen. Det kompletterande uppdraget gentemot skolan och hemmet är synligt i denna diskurs då läraren även ska erbjuda aktivitet såsom bildskapande som skiljer sig från skolans samt introducera nya saker för barnen.

5.4.3 Den sociala praktikens nivå

I diskursen bildskapande som läroplansstyrt betonas bland annat andra ämneskunskaper än bild. Lärarna berättar om aktiviteter som kan ses som ämnesintegrerade. Läraren antar därför rollen som *handledare* (jfr Hasselskog, 2010) och barnen lär sig *med* bild (jfr Lindström, 2012). Barnet får därmed ytterligare tillfälle att lära sig bland annat svenska och matematik utanför skolan, i fritidshemmet. I flera av citaten på textens nivå framgår det att lärare värdesätter "kvalitetstid" som bildskapandet kan erbjuda barnen. Barnen sysselsätts med någon form av aktivitet med stöd från läraren. De släpps inte helt fria utan blir försedda aktiviteter för att ta vara på tiden. En effekt av denna diskurs blir således att barnen skapar trygga relationer till vuxna utanför hemmet. De blir också sysselsatta och får testa på nya saker och blir erbjudna varierade aktiviteter, vilket i sig begränsar barnens handlingsfrihet.

5.5 Bildskapande som hantverksskicklighet

I diskursen om bildskapande som hantverksskicklighet nämns lärande *om* bild som viktigt. Inom diskursen värdesätts materialkännedom och bildskapande planeras ofta med instruktioner och berör en viss teknik eller material. Utifrån denna diskurs uttrycker läraren att den tar barnens ålder i beaktning vilket kan förstås i relation till teorier om att lärande följer en viss progression, det vill säga stadieteorin (Säljö, 2020).

5.5.1 Textnivå

L1: Jag brukar visa med hjälp av bilder, lite text och mycket bilder, alla barn har sett mina händer på, på 100 bilder som visar hur man klipper och viker. Så jag gör mina egna instruktioner. Jag försöker förenkla snarare än att för dumma.

Läraren säger i detta citat att den "visar hur man klipper och viker", det antyder att det är på ett visst sätt barnen ska klippa och vika vilket ger uttryck för en hög modalitet eftersom det inte finns något i meningen som tyder på olika sätt för hur man kan göra. Att "alla" barn sett "hundra bilder" som visar hur man gör tyder på att läraren ofta gör instruktioner och läraren uttrycker med säkerhet hur det är. Detta tyder också på att läraren menar att barnen ska lära sig vissa tekniker eller vissa sätt att göra saker. Läraren instruerar och har en specifik, uttänkt metod till för detta genom att göra egna bildinstruktioner och det går att tolka som att läraren värderar instruktioner vid bildskapande högt.

L1: Jag testade att ta fram allt material bara för att se vad som händer men då kunde barnen måla på väggarna när man inte såg. Då fick man ju backa och tänka efter, att jo det här kreativa kaoset fungerar inte för vissa, vissa klarar av det men andra gör verkligen inte det. Så därför känns det viktigt att själv vara med [...] Då händer det ju att barn kommer fram och vill testa, de frågar och så kan jag vara med

och visa hur man gör. Ibland gör jag instruktioner då. Man kanske behöver göra en cirkel för att få fram en blomma.

Läraren uttrycker “det här kreativa kaoset fungerar inte för vissa”, det går inte att helt lämna barnen att skapa fritt eftersom alla inte klarar av det, detta har hög modalitet. Läraren “visar hur man gör” och förklarar att den gör instruktioner. Att säga det “känns” viktigt att läraren är med ger detta påstående lägre modalitet, "ibland" gör läraren instruktioner när barnen vill testa. Man “kanske” behöver en cirkel för att få fram en blomma. Läraren visar med säkerhet, hög modalitet, att alla barn inte klarar av fritt skapande men med mindre säkerhet att de alltid behöver en vuxen instruktör och ska utföra aktiviteterna på ett visst sätt.

L2: Oftast gör jag så att jag liksom, om det är silkespapper och jobbar med, så tar jag det materialet som vi ska använda och visar att så här vill jag att ni, ni ska riva det i remsor och göra de här solrosorna, och då har jag kanske inte någon färdig solros med mig, kanske att jag visar bilder att så här ser solrosor ut i naturen.

Läraren förklarar att den visar hur barnen ska använda materialet, hen ger instruktioner och visar exempel. Det går att tolka att materialkännedom och teknik är något som värderas högt. Förklaringen förs fram med ord som “oftast” gör jag, “kanske” att jag visar, dessa ordval ger citatet lägre modalitet i hur läraren gör detta.

L6: Just att de är lite äldre kan de vara mer självgående. Jag har ju jobbat med yngre barn och då blir det mycket mer att man startar upp planerade projekt och kanske faktiskt har styrda smågrupper. Att detta gör vi denna veckan och nästa vecka gör vi samma sak med den andra gruppen så det är kontinuerligt.

Läraren förklarar att äldre barn är självgående och att yngre barn jobbas det styrt med, att de gör på ett visst sätt med just yngre barn. Det visar att läraren tar barnens ålder i beaktning vid bildskapande och att de yngre barnen inte är fria eller “självgående” som de äldre. Citatet har hög modalitet eftersom läraren uttrycker sig med säkerhet då den säger “just att” och “då blir det” när den förklarar sin sak. Det är inga ord som tyder på en osäkerhet eller att det inte alltid är på det sätt som den beskriver.

L3: Att man lär sig tekniker, ja det är ju svårt att skapa om man inte vet hur man gör. Men det behöver inte bli perfekt.

Läraren motiverar att man lär sig tekniker med hög modalitet eftersom “det är” svårt att skapa för att man behöver lära sig hur man gör. Genom detta framkommer det att materialkännedom och teknik är något som läraren värderar högt vid bildskapande.

På frågan om hur läraren tänker kring att eleverna inte kan initiera mycket själva svarar läraren:

L4: Det finns inte personella möjligheter till att genomföra det för de är så pass små så att de behöver mycket stöd. [...] lära sig hantera och förstå materialet till exempel.

Läraren uttrycker att det inte är möjligt, “finns inte personella möjligheter”, att ge eleverna rum att initiera bildskapande själva. Detta förklarar läraren genom att barnen är små och “behöver mycket stöd”, som inte finns. Läraren lägger vikt vid att barnen är små och att det finns begränsningar utan hjälp från vuxna. Genom detta tas barnens ålder i beaktning för vilka aktiviteter som kan utföras i förhållande till att lära barnen hantera och förstå material. Påståendet “de behöver mycket stöd” har hög modalitet. Med användningen av orden “det finns inte” när den talar om personella möjligheter uppfattas det att det är något som *bara är*, det kopplas inte ihop med en aktör vilket gör att ansvaret för att det är på detta sätt frånskrivs.

5.5.2 Den diskursiva praktikens nivå

Diskursen bildskapande som hantverksskicklighet bygger intertextuellt på läroplanens fjärde del, men även kursplanen i Bild (jfr Lgr22, 2022). Lärarna ger uttryck för att de värdesätter ämneskunskaper i bild och att främst yngre barn är i behov av styrt bildskapande där kunskaper och färdigheter om bild kan utvecklas. Detta synliggör att diskursen bygger interdiskursivt på stadieteorin (jfr Säljö, 2020) samt den diskurs Haglund (2009) benämner fritid i ett holistiskt perspektiv.

5.5.3 Den sociala praktikens nivå

Genom diskursen bildskapande som hantverksskicklighet antar läraren rollen som *instruktör* (jfr Hasselskog, 2010) och barnen lär sig *om* bild (jfr Lindström, 2012). Barnet lär sig då hantverksskicklighet och materialkänedom. En effekt av diskursen är att barnet får bättre förutsättningar att prestera väl rent tekniskt i bildämnet. Däremot går barnet miste om andra aspekter av bildskapande såsom att utveckla kritisk förmåga och reflektionsförmåga. Genom denna diskurs beskrivs bildskapandet i fritidshemmets praktik på ett sätt som går att jämföra med skolans undervisning. Bildskapandet som beskrivs är inte integrerat som en del av själva fritidshemmet där större perspektiv kan antas med hänsyn till fritidspedagogiska aspekter såsom lek och relationsarbete, utan handlar snarare om att ge barnet specifika kunskaper.

5.6 Diskursordning

Som vi tidigare nämnt är diskursordningen dels de diskurser som ingår inom en social domän, dels hur de förhåller sig till varandra. Nedan redogör vi för en tänkt diskursordning för bildskapande i fritidshem.

Diskursordningen är beroende av hur vissa diskurser framställs som mer sanna, eller allmängiltiga, än andra i informanternas uttalanden. För att komma fram till hur de identifierade diskurserna förhåller sig till varandra tittade vi först efter vilken säkerhet diskurserna slogs fast, där vissa citat framhölls som mer sanna än andra. Vid flera uttalanden har informanterna själva värderat visst innehåll högre än annat inom olika diskurser vilket har varit betydande för hur vi ordnat dem. Vissa resultat visar tydligare för vissa diskurser som mer rådande än andra. Citaten med hög modalitet tolkas som mer stärkande för diskursen de tillhör. Citaten inom en diskurs som har låg modalitet gör att diskursen tolkas som svagare, mindre sann. En diskurs stärks, eller framställs som mer sann, genom citat med hög modalitet. Och tvärtom framställs en diskurs som mindre sann då den uttrycks med låg modalitet. Om en diskurs har en majoritet citat som vi tolkar stärker diskursen ser vi den som mer rådande än en diskurs som har flera citat med låg modalitet.

Ur vår analys kunde diskursen bildskapande som social process skönjas som den rådande. Man kan alltså tala om att den uppnått hegemoni. Detta synliggjordes i hur informanternas uttalanden om diskursen framställs som mer sanna än andra. Den diskurs som är underordnad de övriga är bildskapande som hantverksskicklighet vilket framträdde i informanternas ställningstaganden. Diskursen värderades lågt med undantag för när den beskrevs i samband med bildskapande med barn i yngre åldrar.

De övriga tre diskurserna var svårare att ordna med lika stor säkerhet och ordningen bör därför inte tas i lika stor beaktning. Det vi däremot kunde se var att diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet var underordnad diskursen bildskapande som social process. Likaså var diskursen bildskapande som estetiska lärprocesser underordnad diskursen bildskapande som

läroplansstyrt. Vi vill däremot även påstå att diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet är underordnad de två sistnämnda.

6 Diskussion

I detta avsnitt kommer vi att först kortfattat redogöra för vårt resultat vilket sedan diskuteras i relation till tidigare forskning. Därefter följer ett avsnitt som berör diskursordningens generaliserbarhet och dess konsekvenser. Vidare diskuteras de identifierade diskursernas likheter och skillnader och tänkbara anledningar till diskursernas snarlikhet. Sedan följer ett avsnitt där bildskapande i fritidshem sätts i relation till hållbar utveckling. Avslutningsvis ges förslag på ytterligare forskning.

6.1 Vårt bidrag till forskningsfältet

Denna studie gjordes med bakgrund i en komplex problematik. I stora delar av den tidigare forskningen framgår det att flera aspekter av lärande inom bildskapande endast kan uppnås genom processen, vilket innefattar aspekter som är svåra att mäta (jfr Thavenius, 2005; Lindström, 2012; Anderson m.fl., 2019). Samtidigt präglas skolan idag av mål- och resultatstyrning, vilken har kommit att påverka fritidshemmets utformning. I dagens fritidshem där lärare i fritidshem ska aktivt arbeta med det systematiska kvalitetsarbetet är det rimligt att tro att icke-utvärderbara aspekter fasas ut, en trend som redan drabbat bildämnet (jfr Hellman, 2021; Melker m.fl., 2022). Genom vår diskursanalys har vi kunnat få syn på hur lärare i fritidshem tar sig an denna problematik.

Syftet med vårt examensarbete var att synliggöra hur lärare i fritidshem talar om bildskapande. Detta har vi gjort genom en kritisk diskursanalys där vi utifrån intervjuer sammanställt citat som exemplifierar reproduceringen av olika diskurser. Vår diskursanalys ger en nulägesbeskrivning av hur bildskapande görs på fritidshemmet. Genom analysen av materialet kunde vi svara på vår första forskningsfråga: Vilka diskurser kan identifieras i lärare i fritidshems sätt att tala om bildskapande? Vi identifierade fem diskurser om bildskapande i fritidshemmet: bildskapande som social process, bildskapande som lustfylld aktivitet, bildskapande som estetisk läroprocess, bildskapande som läroplansstyrt samt bildskapande som hantverksskicklighet. Vi analyserade intervjumaterialet utifrån begreppet modalitet, alltså hur vissa påståenden framhölls som mer sanna än andra, och kunde därigenom svara på forskningsfrågan: med vilken säkerhet slås diskurserna fast? På detta sätt kunde vi synliggöra hur diskurserna förhåller sig till varandra och presentera en tänkt diskursordning. Vår diskursanalys har även tydliggjort att lärares sätt att tala om bildskapande påverkas på olika sätt då intertextualitet och interdiskursivitet är påtagligt. Haglunds (2009) diskurser om fritid kan ses som överordnade våra diskurser om bildskapande i fritidshemmet. Hur man uppfattar fritid, vilket är centralt för fritidshemmet, påverkar allt som pågår i verksamheten. På den diskursiva praktikens nivå kunde en viss interdiskursivitet synliggöras bland samtliga diskurser. I första hand såg vi interdiskursiva kopplingar till Haglunds (2009) diskurser om fritid. Vi fann däremot ingen tydlig diskurs som relaterade till fritid som övergiven tid (Haglund, 2009) vilket för vår del, som blivande lärare i fritidshem, kändes hoppfullt. Däremot fann vi en tendens att lärarna uttryckte att fritidshemmet i sig är underordnat skolan (se avsnitt 6.1.3). De identifierade diskurserna ger olika effekter på både barnens lärande och utveckling. Detta diskuteras ytterligare i kommande stycken och utgår från forskningsfrågan: vilka effekter får de identifierade diskurserna för den sociala praktiken bildskapande i fritidshem?

I analysen av den sociala praktikens nivå framgår det att varje diskurs resulterar i olika former av lärande. Diskurserna ger då olika effekter och påverkar barn på olika sätt. Det är därför av stor vikt att lärare är medvetna om diskursernas effekter då lärarna sitter i maktposition. Om läraren inte har en fot, eller åtminstone en tå, i de olika diskurserna så riskerar barnen att gå miste om viktiga aspekter av estetiskt lärande. I kommande stycken diskuteras diskursernas effekter i relation till tidigare forskning.

Diskursen bildskapande som hantverksskicklighet har låg modalitet i majoriteten av citaten, förutom då det talas om små barn. Det är mer troligt att man hamnar i bildskapande som hantverksskicklighet om barnen är små. Detta kan förstås utifrån utvecklingsteorier om barn som länge använts i skolsammanhang för att avgöra vilka krav man borde ställa på barns förmågor i olika åldrar (Åsén, 2006). Vi har kommit fram till att när läraren hamnar mycket i diskursen bildskapande som hantverksskicklighet lär barnen sig främst tekniker och materialkännedom. Detta är kunskaper som är lätta att känna igen på en färdig produkt och värderas ofta högt av vuxna såväl som barn. Detta märks i att det framkommer att barn ofta frågar om huruvida deras produkt i bildskapande är "fin", vilket indikerar att det är viktigt att produkten ska vara estetiskt tilltalande och att barnet söker bekräftelse från andra. Detta är ett sätt att stärka sociala normer som barn skapar och utvecklar i sitt identitetsskapande (Änggård, 2005). Enligt Anderson m.fl. (2019) begränsas många barn av att förhålla sig till uppfattningen av fint och fult. Det leder till att vissa blir uteslutna då de inte tror att de är tillräckligt bra. När ett resultat inte blir som förväntat leder det ofta till besvikelse som kan påverka motivationen negativt. När läraren hamnar i bildskapande som estetiska lärprocesser kommer man däremot bort från detta då det inte kräver ett resultat som är bestämt på förhand. Motivationen är istället något som stärks till följd av aktiviteter som utgår från estetiska lärprocesser (Anderson m.fl., 2019).

Lärandet som uppkommer till följd av estetiska lärprocesser är av annan art än det barnen lär sig utifrån hantverksskicklighet. Hantverksskicklighet är inte det som betonas som viktigt utan detta är mer något barnen lär sig själva, på egna villkor och av eget initiativ. Andersson m.fl. (2019) nämner kreativt engagemang som centralt. Fokuset för läraren är då förhållningssättet till processen där olika uttryckssätt, reflektion, testa och ompröva får ta plats genom dialoger och utforskande. Det är lite fokus på resultatet och lärarna i studien beskriver att de har strategier för att komma bort från resultatstänkande genom att exempelvis leda barnen att prata om det de gjort, varför och hur istället för vad det blev (Anderson m.fl., 2019). Detta uppmuntrar barnen att behandla vad de lärt sig och förstå vad de gör på ett djupare plan. Om barnen får möjlighet att förstå sin egen process, var deras styrkor och svagheter ligger, vad de gillar och inte, ges de också större autonomi. Barn med större autonomi har större motivation till det de gör (Anderson m.fl., 2019).

Att enbart förhålla sig till estetiska lärprocesser kan dock vara svårt när läraren utgår från planeringar. Det kanske inte ens går att ha en utvecklad planering då syftet och de tänkta förmågor som den är till att utveckla inte nödvändigtvis går att se på förhand. Det kräver att läraren aktivt stöttar barnens diskussioner, ställer frågor och är uppmärksam på vad barnens intressen ligger för att aktivt ge dem aktörskap. De lärare som mest hamnar i diskursen bildskapande som estetiska lärprocesser utifrån det införskaffade materialet var intresserade av att tala om processen och allt som händer runt om barnen när de skapar, på ett obestämt sätt utan någon form av planering. Detta gör dock också att aktiviteterna kan vara svårare att utvärdera (Hellman, 2021). Hellman (2021) menar att det krävs en stor förtrogenhet hos läraren för att ge barnen en stark estetik, förmågan att kunna använda sig av bild som ett ytterligare språk, utöver det verbala och det skriftliga. Pedagogiska idéer kan lätt gå förlorade i strävan att gå i linje med rådande styrdokument. Läraren behöver vara kreativ och ha stor

tillgång till både praktiska och teoretiska kunskaper för att på ett bra sätt integrera och införliva estetiska lärprocesser (Hellman, 2021). Diskursen bildskapande som estetisk lärprocess tar inte nödvändigtvis hänsyn till alla barn då den kan fungera exkluderande för barn med svårigheter med exekutiva funktioner (jfr Jakobsson & Nilsson, 2011). Att ta egna beslut och reflektera över valmöjligheter är inte självklart för alla barn och kan vara en svår aspekt att hantera i förhållande till barn med särskilda behov.

Diskursen bildskapande som social process kan förstås i relation till Anderson m.fl. (2019) som beskriver det sociala samspelet som en viktig del i att ge barnen möjligheter att diskutera idéer och känna samhörighet. Samtalet utvecklar en trygghet i gruppen som kan inspirera barnen till att våga testa nya saker. När läraren i huvudsak utgår från och för diskursen bildskapande som social process fokuserar den främst på det sociala samspelet som viktigt, detta genom att ha barns personliga och sociala utveckling i åtanke. I diskursen bildskapande som social process är själva processen tydlig, den är viktig utifrån att det är där som barnen lär sig, i processen. Här drivs bildskapandet av det sociala samspelet. Även diskursen bildskapande som estetiska lärprocesser inrymmer en social process, men bildskapandet som beskrivs drivs då snarare av en inre motivation än den sociala kontexten. När lärarna hamnar i diskursen bildskapande som estetiska lärprocesser ger de uttryck för många fler av de vanor som Anderson m.fl. (2019) kallar studio habits of mind och processen förs fram som viktig på ett annat sätt. Processen är central för själva skapandet och det kreativa tänkandet är i fokus att utvecklas.

Diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet kan till viss del förstås i relation till det Thavenius (2005) kallar modest estetik. Bildskapandet beskrivs som roligt, alltså inte allvarligt, vilket är i linje med den modesta estetiken. Det viktigaste är att barnen har kul. Däremot uttrycker informanterna att resultatet inte nödvändigtvis är av vikt, endast för barnet själv. Detta framgår genom lärarnas uttalanden om produkten. De uttryckte att när barnen själva var nöjda så hade de roligt, vilket tyder på att bildskapandet är meningsfullt för barnen. Här skiljer sig denna diskurs från den modesta estetiken där barnen istället ska reproducera den goda kulturen (jfr Thavenius, 2005).

I diskursen bildskapande som läroplansstyrt framhålls dels det kompletterande uppdraget, dels det kompensatoriska uppdraget som viktigt. Läraren uppfyller det kompletterande uppdraget gentemot skolan genom att arbeta ämnesintegrerat. Detta bör dock inte misstas för de fördjupade ämnesintegrerade arbetssätten som beskrivs i både Caiman och Jakobson (2021) samt Areljung (2023). Bildskapandet beskrivs i denna diskurs vara underordnad andra kunskaper och fungerar istället som medel för annat lärande inom exempelvis matematik. Inom diskursen betonas även det kompensatoriska uppdraget gentemot hemmet då lärarna talar om att erbjuda barnen kvalitetstid och att de genom bildskapandet skapar trygga lärar-barn relationer. Detta fokus kan förstås i relation till den beskrivning av fritidshemmet Rohlin (2001) gör då hon beskriver verksamheten som en socialpedagogisk arena.

I diskursen bildskapande som social process och diskursen bildskapande som estetiska lärprocesser framhålls processen som en viktig del i bildskapandet. I diskurserna bildskapande som lustfylld aktivitet samt bildskapande som läroplanstyrt framhålls processen i begränsad utsträckning. I diskursen bildskapande som hantverksskicklighet, som oftare resulterar i uppgifter av konvergent karaktär, framhålls istället produkten som viktig.

6.1.1 Diskursordningens generaliserbarhet

Vårt resultat är inte generaliserbart, diskursordningen är beroende av sin kontext liksom att kontexten är beroende av diskursen. Hegemonin som vi identifierar och ordningen vi gör

kommer till som en nulägesbeskrivning av hur det kan se ut just nu. Diskurserna är i ständig rörelse och det finns en pågående maktkamp som gör att diskurserna omformuleras och ändrar tonvikt allt eftersom. Generaliserbarheten begränsas också till de aktörer som varit delaktiga i studien som informanter, dessa är få och är aktiva i olika verksamheter som naturligt skiljer sig från varandra.

Diskursordningen kan istället ses som ett uttryck för en pågående förändringsprocess inom bildskapande i fritidshem. Samtliga informanter gav uttryck för majoriteten av de identifierade diskurserna. Varje intervju präglades alltså av en interdiskursiv blandning trots att vissa diskurser direkt motsätter andra. Hög interdiskursivitet inom diskursordningen bildskapande i fritidshem tyder på förändringsprocesser inom den (jfr Fairclough, 2003).

6.1.2 De identifierade diskursernas likheter och skillnader

De identifierade diskurserna kan uppfattas som snarlika då de på många sätt överlappar varandra. Exempelvis baseras alla diskurser intertextuellt på läroplanen vilket kan förstås som en naturlig följd av urvalet, informanter med utbildning som lärare i fritidshem. Ytterligare implikationer av urvalet diskuteras i det kommande avsnittet (se avsnitt 6.1.2.1). Däremot kan vissa distinktioner mellan diskurserna urskiljas vilket diskuteras nedan.

Diskursen bildskapande som läroplansstyrt kan förklaras då styrdokumentet innehar en maktställning. Däremot lämnas ett stort tolkningsutrymme vilket ger upphov till andra diskurser. Lärarna som utgår från denna diskurs talar om ett stort spektrum av kunskaper och färdigheter vilka alla ingår i läroplanens fjärde del (jfr Lgr22, 2022). De talar inte om bildskapande som en avgränsad del av verksamheten utan ser till verksamheten som en helhet där bildskapande ingår. Diskursen bildskapande som estetisk lärprocess kan förstås utifrån informanternas utbildningsbakgrund, då de har en fritidsläroplan med inriktning bild. Det som skiljer denna diskurs från de övriga är att lärarna talar om ett reflekterande arbetssätt som berör många aspekter av bildskapande, vilket kräver ett estetiskt perspektiv (jfr Malmström, 2013).

Diskursen bildskapande som lustfylld aktivitet kan förstås i relation till att innehållet i fritidshemmet till stor del styrs av barnens intressen (jfr Lgr22, 2022). Däremot värderas diskursen relativt lågt vilket kan förstås som att annat på fritidshemmet värderas högre, alternativt att man arbetar med barnens intressen på andra sätt där syftet inte enbart är att barnen ska ha roligt. Diskursen bildskapande som social process värderas högt i lärarnas uttalanden. Fritidshemmet är en social arena som är situationsstyrd (jfr Lgr22, 2022) och från ett fritidspedagogiskt perspektiv kan det därför ses som självklart att barnens initiativ och samtal styr bildskapandet. Att diskursen bildskapande som hantverksskicklighet värderas lågt kan på liknande sätt förstås ur ett fritidspedagogiskt perspektiv. Undervisning i fritidshemmet skiljer sig från traditionell undervisning då man i större utsträckning ger utrymme för barnens aktörskap. Diskursen bildskapande som hantverksskicklighet delar likheter med bildundervisning i skolan och skiljer sig därför från de övriga diskurserna genom att bildskapandet i stor utsträckning är instruerat.

6.1.2.1 Urvalets- och den egna förförståelsens implikationer

Samtliga informanter som deltog i studien var behöriga att undervisa i bild. De har alltså studerat 30 hp bild, eller motsvarande. Som tidigare nämnt är det de som har behörighet att undervisa i musik och bild som bär hela ansvaret för kultur och estetik i skolans organisation (jfr Malmström, 2013). Detta gör att dessa lärare har en unik utbildning och besitter kunskaper och färdigheter som är grundläggande för att kunna implementera ett estetiskt perspektiv. De förstår alltså att bildskapande *är* viktigt och skulle inte ifrågasätta dess värde.

Då informanterna har en liknande utbildningsbakgrund är det inte förvånansvärt att de identifierade diskurserna är förhållandevis lika och att diskursen bildskapande som estetisk läroprocess kunde identifieras. Likaså har vår utbildningsbakgrund, som blivande lärare i fritidshem med inriktning bild, bidragit till de distinktioner mellan de identifierade diskurserna som har gjorts. Vår förståelse om bildskapande och förhållningssätt i fritidshem gör att resultatet kan ha utformats på ett visst sätt, antagligen mer specifikt i och med vår bildinriktning. Det har gjort att våra värderingar av hur bildskapande bäst görs kan ha påverkat val av tidigare forskning, utformningen av intervjufrågor och av den anledningen möjligtvis resultatet. Vi har däremot försökt att vara transparenta genom att låta det empiriska materialet vara synligt i analysen samt bifogat vår intervjuguide.

Med det sagt vill vi än en gång förtydliga att resultatet av denna kritiska diskursanalys endast är representativt för lärare i fritidshem som är behöriga att undervisa i bild. Om andra aktörer inkluderats i studien skulle ett helt annat resultat kunnat genereras. Det är vanligt att i skolan höra barn uttrycka 'bild suger' och det är heller inte ovanligt att bildskapande, och andra praktiska färdigheter, generellt värderas lågt (jfr Hellman, 2022). Dessa perspektiv har inte inkluderats i studiens resultat vilket därför inte ger en fullständig bild av hur bildskapande görs i fritidshemmet.

6.1.3 Hållbar utveckling

En av tre dimensioner av hållbar utveckling är den sociala dimensionen. Den handlar om att, på ett övergripande plan, bygga hållbara städer där samtliga individer kan tillgodose sina behov (Sund & Sund, 2017). Den innefattar även aspekter såsom jämlikhet och god utbildning för alla. Samhället som finns idag behöver vara hållbart långsiktigt. Skolan måste utbilda medvetna och kritiska medborgare, uttrycker Sund och Sund (2017). Delaktighet och ansvarstagande är viktiga aspekter av estetiska läroprocesser vilket utvecklar handlingskompetens hos individen och kan inspirera dem till att ta eget ansvar för en gemensam hållbar utveckling. Genom att involvera barnens tankar och funderingar om framtiden får de en personlig koppling till hållbar utveckling (Sund och Sund, 2017). Att fördjupa barnens kunskaper och utrymmet för diskussioner med olika ställningstagande stödjer barnens utveckling och deras förmåga att delta i samtal och debatter under demokratiska former (Sund och Sund, 2017). Det kan kopplas till de delar ur det centrala innehållet i läroplanen för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22, 2022) som syftar till språk och kommunikation, att samtala, lyssna, ställa frågor samt framföra egna tankar, åsikter och argument om olika områden, till exempel etiska frågor och vardagliga händelser. Att bedriva undervisning i fritidshem som dessutom utvecklar barnens bildspråk ger dem bättre förutsättningar att kommunicera med och begripliggöra sin omvärld (Liberg, 2007).

I analysen av materialet utgår vi från fritidshemmets kontext. I informanternas svar framgick det däremot tydligt att fritidshemmets kontext 'befinner sig' inom skolans kontext, där organisationen kräver att fritidshemmet anpassar sig efter skolan. En faktor som dök upp i flertalet av intervjuerna, 4 av 6, var att de inte kunde utnyttja lokalerna till dess fulla då de användes av skolan under skoltid (se avsnitt 4.4). Detta medförde att de inte hade möjlighet att låta material stå lättillgängligt då det skulle störa barnen under lektionstid. Denna aspekt innebär även enligt informanterna att det inte är möjligt att arbeta med längre projekt där material kan ligga framme.

Ytterligare en faktor som framfördes var att aktiviteter ibland inte blir av då fritidshemspersonalen förväntas stötta upp skolan under dagtid och att personalen därför inte

orkar med hela dagen. Fritidshemmet i sig är underordnat skolan vilket medför att ekonomin, lokalanpassningar och planering av verksamheten blir lidande.

I en tid då fritidshemmet rör sig mer och mer åt att bli utökad skola vore det rimligt att fundera över 'likvärdiga fritidshem' och inte enbart målet om en likvärdig skola. Detta är något som är aktuellt just nu och finns skrivet om i Statens offentliga utredning (2020:34). Ytterligare en utredning som skulle stärka likvärdigheten i fritidshem är Statens offentliga utredning (2022:61) där man undersökt möjligheten att erbjuda fritidshem till samtliga barn i åldrarna 6–9. Risken är att resursfördelningen halkar efter vilket skulle resultera i ännu sämre förutsättningar för att bedriva god undervisning i fritidshem. Det är däremot av stor vikt att problemet undersöks då det direkt motsätter det globala målet att erbjuda god utbildning för alla (jfr United Nations Development Programme, 2015).

6.2 Förslag på ytterligare forskning

Som vi tidigare nämnt är bildskapande ett eftersatt forskningsområde, inte minst inom fritidshemmet. Det är därför ett område som skulle kunna utforskas vidare och med en mängd olika perspektiv. Det finns mycket som skulle kunna bidra till att förstå det på ett bättre sätt och all typ av forskning om barns bildskapande på fritidshemmet skulle kunna stärka dess status som en viktig och självklar del av barnets liv och utveckling. Ett exempel på ytterligare forskning skulle kunna handla om de möjligheter som finns att utveckla språkkunskaper genom bildskapande på fritidshemmet. Det skulle också kunna handla om sätt att använda estetiska läroprocesser i ett större syfte med alla möjligheter för kreativt lärande som processen innefattar.

Studiens tillförlitlighet skulle öka om vi förutom intervjustudier även använde oss av observation som metod, vilket vi tidigare nämnt (se avsnitt 4.5). Vi anser därför att diskursanalysen skulle kunna fördjupas ytterligare genom observationer. Detta skulle möjliggöra för att få syn på hur diskurserna kommer till uttryck i praktiken vilket skulle ge en mer utvecklad kritisk diskursanalys med mer förståelse för den sociala praktikens nivå.

Ytterligare ett alternativ till vidare forskning är att göra en liknande studie med ett annat urval. Detta skulle ge en mer nyanserad bild av hur diskurser slås fast i praktiken genom att representera helheten på ett mer realistiskt och varierat sätt med alla komponenter som utgör verksamheten. Barnen själva är en viktig del i reproduceringen av diskurser om bildskapande, och likaså övrig personal. Ett annat fokus skulle kunna vara en diskursanalys av styrdokument, hur de är utformade, hur de produceras och konsumeras och vilka effekter det medför i praktiken. Ytterligare ett förslag är att göra en kritisk diskursanalys om hur rektorer talar om fritidshemmets lokaler vilket är intressant utifrån problematiken kring likvärdiga fritidshem som tas upp ovan (se avsnitt 6.1.3). På detta sätt skulle diskursers reproduktion och diskursers maktordning om fritidshemmets roll och utrymme bli tydlig och utforskas ytterligare.

Referenslista

- Anderson, R. C., Haney, M., Pitts, C., Porter, L., & Bousselot, T. (2019). "Mistakes Can be Beautiful": Creative Engagement in Arts Integration for Early Adolescent Learners. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 662–675. <https://doi.org/10.1002/jocb.401>
- Areljung, S. (2023). Five Ways of Integrating Arts and Science: A Framework for Planning and Analyzing Arts–Science Education in Early Childhood. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 64(1), 9–22. <https://doi.org/10.1080/00393541.2022.2154522>
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Studentlitteratur.
- Berggren Torell, V. (2007). Folkhemets barnkläder – Diskurser om det klädda barnet under 1920–50-talen (Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige) [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Boréus, K. (2015). Diskursanalys. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok för kvalitativa metoder* (s. 176–190). Liber.
- Burman, A. (2014) Det estetiska, kunskapen och lärprocesser. I A. Burman (Red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (s. 7–28). Elanders.
- Caiman, C., & Jakobson, B. (2021). Aesthetic experience and imagination in early elementary school science – a growth of 'Science–Art–Language–Game'. *International Journal of Science Education*, 44(5), 833–853. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1976435>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York.
- Eriksson–Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok för kvalitativa metoder* (s. 34–54). Liber.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse - Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fahlén, M. (2020). The Educational Practice of School-Age Educare Teachers Teaching Visual Art in Swedish Primary Schools. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(2), 173–190. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i2.06>
- Haglund, B. (2009). Fritid som diskurs och innehåll - En problematisering av verksamheten vid ›afterschool-programs› och fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), 22–44. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/990/841>
- Hansson Stenhammar, M-L. (2020). *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag. Undersökande, estetiska och ämnesövergripande arbetssätt*. Natur & Kultur.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 289) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothenburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/21997>
- Hellman, A. (2021). Lost and found – Unfolding and Refolding Aesthetic Learning Processes. *education sciences*, 11(12), 778. <https://doi.org/10.3390/educsci11120778>

- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Natur & kultur.
- Liberg, C. (2007) Språk och kommunikation. I C. Liberg, K. Hyltenstam, M. Myrberg, C-U. Frykholm, M. Hjort, G. Z. Nordström, U. Wiklund, & M. Persson (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* [Rev. uppl.] (s. 7–23). Myndigheten för skolutveckling.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic learning about, in, with and through the arts: A curriculum study. *The International Journal of Art & Design Education*, 33(2), 166–179.
<https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Malmström, E. (2013). Bild och pedagogikens estetiska språk - en analys om nationella styrdokument. *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 109–135.
<https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.987>
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2022). “Rita bara det du ser” - Bildskapande i förskolans undervisning. *Barn - Forskning om barn og barndomen* 40(1), 59–71. <https://doi.org/10.5324/barn.v40i1.3711>
- Mills, S. (1997). *Discourse* (1 uppl.). Routledge.
- Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture theory : essays on verbal and visual representation*. University of Chicago Press.
- Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan* (Studies in Educational Sciences, 41) [Doktorsavhandling]. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Skolverket. (2022). *Fritidshemmet - Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=10568>
- SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg: Betänkande av Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg*.
<https://www.regeringen.se/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/starkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034/>
- SOU 2022:61. *Allmänt fritidshem och fler elevers tillgång till utveckling, lärande och en meningsfull fritid: Betänkande av Utredningen om utökad rätt till fritidshem*.
<https://www.regeringen.se/contentassets/30764da279f74939b193ad897377643a/allmant-fritidshem-och-fler-elevers-tillgang-till-utveckling-larande-och-en-meningsfull-fritid-sou-202261/>
- Sund, P., & Sund, S. (2017). *Hållbar utveckling – ämnesdidaktisk tematisering för grundskolan*. Liber.
- Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, & P. Svensson (Red.), *Handbok för kvalitativa metoder* (s. 17–33). Liber.

- Säljö, R. (2020). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 225–286). Natur & Kultur.
- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & Demokrati*, 14(1), 11–33.
- United Nations Development Programme. (2015). *The Sustainable Development Goals*.
https://www.undp.org/sustainable-development-goals?gclid=CjwKCAjwpayjBhAnEi wA-7ena4i1u9i4dpm7nPw8sY0HlwV3qCNVDx_h0TqimSz44SDG6byFtPLY4BoCT0cQAvD_BwE
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf
- Wikberg (2014). *Bland självporträtt och parafraser* (Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 55) [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Åsén, G. (2006). Varför bild i skolan? – en historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 107–122). (Vetenskapsrådets rapportserie, 4:2006). Vetenskapsrådet.
<http://konstfack.diva-portal.org/smash/get/diva2:802805/FULLTEXT01.pdf>
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande: En del av förskolebarns kamratkulturer* (Linköping Studies in Arts and Science, 315) [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.

Bilagor

Bilaga 1 – Intervjuguide

När utbildade du dig?

Berätta om fritidshemmet,

- Hur många är ni i personalen? Vilken utbildning har de?
- Hur stor är barngruppen? Ålder?
- Hur ofta finns det möjlighet att sitta med en mindre grupp?
- Andra ramfaktorer. Tid? Material? Lokaler?
 - Hur förhåller du dig till villkoren på ert fritidshem?

Kan du ge exempel på olika former av bildskapande på ert fritidshem?

- Vad tänker du att barnen får med sig av bildskapande? Vad lär de sig?
- Skriver du fritidspedagogiska planeringar (frippar) för skapande aktiviteter?
 - Om inte, brukar du på förhand formulera ett syfte för aktiviteten?
- Vilka material brukar barnen få jobba med?
- Vilka barn brukar välja att vara med i aktiviteterna?

Finns det utrymme för skapande i friare former?

- Vad tänker du om vad barnen själva skapar?
- Vad brukar de skapa?
- Vilka material använder de?
- Varför tror du att barnen gör de val de gör, vad motiverar dem?
- Finns det något barnen inte får skapa? Varför?
- Hur brukar du initiera bildskapande?
- På vilket sätt kommunicerar du med barnen om det de skapar?
- Hör du barnen prata med varandra om det de gör?

Brukar ni arbeta tematiskt?

- Kan du berätta om ett tematiskt arbete som ni gjort?
 - Vad var syftet med arbetet?
 - Vem har tagit initiativ till det arbetet?
 - Vilka är involverade i att planera tematiskt arbete?
-
- Vad brukar du utgå ifrån när du utformar en bildaktivitet? Var får du inspiration från?
 - Hur ger du barnen förutsättningar för delaktighet och inflytande i bildskapandet?
 - Upplever du att det finns någon skillnad mellan hur du planerar för bildskapande kontra kollegor som inte är behöriga i bild?

Hur motiverar du för bildskapande för dina kollegor, rektor eller barn?

- Brukar du skapa bildaktiviteter som är kopplade till det barnen gör i skolan?
- Brukar du visa exempelbilder för barnen när ni gör en ny aktivitet?
 - Varför/varför inte?
- Brukar du vara med och skapa tillsammans med barnen?
 - Varför/varför inte?

När du genomfört en bildaktivitet, vad gör att du känner att aktiviteten blev lyckad, kontra misslyckad? Varför?

- Vad ger du barnen för respons för att bidra till deras utveckling och lärande inom bildskapande? Vid vilka tillfällen ger du respons?
- Hur gör du om ett eller flera barn uttrycker missnöje för sitt egna verk? Hur gör du om något barn säger att ett annat barns verk är fult?

På vilket sätt använder du dina bildkunskaper på fritidshemmet?

Hur tänker du kring ditt dubbla uppdrag? Ser du någon skillnad på din roll som lärare i fritidshem och som lärare i bild?

Nu ska du få fantisera lite...

Om du skulle skapa en aktivitet för din barngrupp, du har helt fantastiska lokaler och tillgång till allt möjligt material... Du har tillgång till extra personal och kan bestämma precis hur stor barngrupp du tar emot. Vad skulle du då planera för aktivitet?

- Vad tänker du att barnen får ut av bildskapandet? Vad är det du vill att de lär sig?
- Beskriv stämningen?

Om informanten har en lång erfarenhet av arbete i fritidshemmet (minst 10 år) eller tog examen före 2014*

Ser du någon skillnad på din yrkesutövning när du började arbeta och nu?

- Vad ligger fokuset på idag jämfört med då, om en skillnad kan synas?
- Planerar du för andra syften nu än då?

Vad tänker du att bildutbildningen gav dig och som du tagit med dig i ditt yrkesutövande i fritidshemmet? Vad kändes givande med den?