



Högskolan Kristianstad

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2010*

*Lärarytbildningen*

## **Bild- och formskapande i förskolan**

Pedagogers syn på sin roll

**Författare**

Heidi Aregger

Louise Otteby

**Handledare**

Elisabet Malmström

**Examinator**

Charlotte Tullgren

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# Bild- och formskapande i förskolan

## - Pedagogers syn på sin roll

### **Abstract**

Syftet med undersökningen har varit att belysa vad pedagoger har för syn på sin roll i bild- och formskapande verksamhet i förskolan. Vi har funnit det viktigt att alla som arbetar i förskolan skall vara väl insatta i hur arbetet med bild- och formskapande kan påverka barns utveckling. Vårt tillvägagångssätt för insamling av material har bestått av sex kvalitativa intervjuer med förskollärare som är verksamma i tre olika kommuner i södra Sverige. Resultatet har visat på att pedagogerna ser sin roll i bild- och formskapande som väldigt betydelsefull. Genom att vara stöttande och utgå från barnen kan det ske både personlig- och kunskapsutveckling hos barnen. Även pedagogernas utveckling är viktig eftersom det är de som ger barnen förutsättningarna för att utvecklas. Det har framkommit att miljön är väldigt betydelsefull för att främja bild- och formskapande verksamhet. Den skall vara inbjudande, tillgänglig och erbjuda en stor variation av material. Det har påpekats att för- och efterarbete också spelar roll för skapandet, men det har framkommit att tiden kan begränsa möjligheten att planera och dokumentera arbetet.

**Ämnesord:** Förskola, pedagogens roll, bild- och formskapande, utveckling, kommunikation och samspel.



# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning med bakgrund .....</b>	<b>6</b>
1.2 Syfte .....	7
1.3 Frågeställning.....	7
<b>2 Litteraturgenomgång .....</b>	<b>8</b>
2.1 Bild- och formskapande.....	8
2.2 Bild och språk .....	9
2.2.1 Vidgat textbegrepp .....	10
2.2.2 Kommunikation genom bilder .....	10
2.3 Pedagogens roll i bild- och formskapande aktiviteter .....	11
2.3.1 Planering och förberedelse .....	12
2.3.2 Dokumentation av arbetssätt och genomförda bild- och formskapande aktiviteter	13
2.3.3 Utformning av miljö.....	13
2.4 Sociokulturellt perspektiv .....	14
2.4.1 Sociokulturellt perspektiv i förskolan .....	15
2.4.2 Socialt samspel.....	16
2.5 Utveckling.....	16
2.5.1 Språkutveckling.....	17
2.5.2 Utveckling genom bild- och formskapande .....	17
2.6 Statligt stöd till bild- och formskapande i förskolan .....	18
<b>3 Metod .....</b>	<b>19</b>
3.1 Metodval .....	19
3.2 Urval .....	20
3.3 Etik.....	20
3.4 Genomförande.....	21
3.4.1 Ljudupptagning .....	21
3.4.2 Bearbetning av insamlat material.....	21

3.5 Tillförlitlighet och giltighet .....	22
<b>4 Resultat och analys .....</b>	<b>23</b>
4.1 Pedagogens roll i bild- och formskapande.....	23
4.1.1 Pedagogens deltagande .....	23
4.1.2 Intresse och arbetsfördelning .....	24
4.1.3 För- och efterarbete .....	24
4.1.4 Miljö.....	25
4.2 Pedagogens syn på bild- och formskapande.....	26
4.3 Pedagogens syn på barns utveckling i bild- och formskapande.....	26
4.3.1 Språkutveckling.....	26
4.3.2 Kommunikation och samspel.....	27
4.4 Pedagogens syn på sin egen utveckling i bild- och formskapande aktiviteter .....	27
<b>5 Diskussion .....</b>	<b>29</b>
5.1 Resultatdiskussion .....	29
5.2 Metoddiskussion .....	36
5.3 Slutsats .....	36
5.4 Vidare forskning .....	37
<b>Referenslista:.....</b>	<b>38</b>
<b>Bilaga 1</b>	

## **Förord**

Vi vill tacka våra respektive familjer och då främst våra sambos, Rikard och Magnus, som har stöttat oss genom denna process. Vi vill även tacka Monica som läst och gett konstruktiv kritik på vårt arbete. Självklart vill vi även tacka vår handledare Elisabet som hjälpt, stöttat och väglett oss genom arbetets gång. Respondenterna vill vi ge ett stort tack eftersom det är de som gjort vår studie möjlig. Avslutningsvis tackar vi varandra för en givande och intressant tid där vi haft roligt och ibland lite tufft, men hela tiden har det ändå varit ett gott samarbete.

*Heidi & Louise*

# 1 Inledning med bakgrund

Vi har valt att göra en undersökning som belyser pedagogers syn på sin roll i bild- och formskapande aktiviteter i förskolan. I den reviderade läroplanen för förskolan Lpfö 98 (reviderad 2010) står det att barnen skall erbjudas möjligheten att med hjälp av många olika uttryckssätt skapa och kommunicera (Utbildningsdepartementet, 2010). Detta är något som alla i förskolan bör ta fasta på eftersom detta dokument är något som måste användas aktivt i arbetet. I dokumentet nämns även att ”Förskolan skall sträva efter att alla barn [...] utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter i många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama” (Utbildningsdepartementet, 2010, s 11-12). Eftersom vi kommit i kontakt med ämnet bild under vår studietid på lärarutbildningen finner vi det intressant att fördjupa oss i detta ämne. Barn utvecklas genom att använda sig av olika sinnen samt genom att bygga vidare på tidigare erfarenheter (Granberg 2001). Små barn lär genom att använda sig av bildskapande och därför är det av stor vikt att det används i den dagliga verksamheten (a.a.). Weissenrieder (2008) menar att pedagogen har en aktiv roll där målet skall vara att stödja barnet i dess utveckling för att nå nya utvecklingsnivåer. Detta stödjer även Säljö (2000) i sin tolkning av Vygostskijs potentiella utvecklingszon ”... som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person” (Säljö, 2000, s 123).

Bild- och formskapande ses som ett praktiskt ämne till skillnad från många andra som ses som teoretiska ämnen (Marner & Örtengren, 2003). Vi är överens med författarna då vi inte ser någon anledning att särskilja ett ämne från något annat. Vi anser att alla ämnen skall ha både en praktisk och en teoretisk del för att stimulera barn till bästa utveckling. Samhällets syn på bild- och formskapande har förändrats från att ses som ett komplement till övrig verksamhet till att idag ses som en integrerad del av förskolan (Weissenrieder, 2008). När ämnet sågs som komplement fanns inget specifikt syfte eller mål med aktiviteterna (a.a.). Numera har ämnet en större plats i verksamheten vilket kräver en god planering med tydliga mål för att skapa bra förutsättningar för utveckling inom bild- och formskapande (Granberg, 2001). Andra påverkande faktorer som främjar utvecklingen är dokumentation och utformning av miljön (Lenz Taguchi, 1997). Under vår tid på lärarutbildningen har vi fått möjlighet att ha mycket skapande verksamhet. Vi har fått tillgång till att använda oss av mycket material och det har lockat oss till fortsatt utveckling inom bild- och formskapande.



Under utbildningens gång har vi tagit del av teorier som menar att barn utvecklas genom att vara aktiva och kommunicera på olika sätt. Säljö (2000) beskriver det sociokulturella perspektivet där barn kan använda sig av olika redskap, även kallade artefakter, för att bli medvetna om och förstå sin omvärld. Författaren beskriver även att det är i interaktion med andra som barn utvecklas. Weissenrieder (2008) menar vidare att viss typ interaktion även kan ske inom bildskapande. Ryen (2001) menar att det är viktigt att förskolan speglar samhället det vill säga erbjuder olika sätt att kommunicera. I arbetet benämns det vidgade textbegreppet där bild och språk hör samman och kompletterar varandra (Mörner, 2003). Vår förhoppning är att genom att arbeta med det vidgade textbegreppet kan de bästa förutsättningar för barns kommunikation skapas. Även i Läroplanen för förskolan, Lpfö 98, belyses kommunikation och språk i olika former som ett viktigt verktyg för barns utveckling (Utbildningsdepartementet, 1998).

## 1.2 Syfte

Syftet med undersökningen är att belysa vilken syn pedagoger har på sin roll i bild- och formskapande verksamhet i förskolan.

## 1.3 Frågeställning

På vilket sätt anser pedagoger i förskolan att de i sin roll kan främja barns personliga utveckling genom bild- och formskapande aktiviteter?

På vilket sätt ser pedagoger att bild- och formskapande kan främja barns kommunikation, tänkande och språkliga utveckling?

På vilket sätt anser pedagoger att de kan utvecklas i sin yrkesroll genom bild- och formskapande aktiviteter?

## 2 Litteraturgenomgång

I denna del bearbetas litteratur kring ämnet. Begrepp som är centrala i studien kommer att definieras på ett sådant sätt som vi valt att tolka dem. Detta för att läsaren skall få möjlighet att förstå innehållet på samma sätt som vi. Ett begrepp som används mycket är utveckling. Med det begreppet syftar vi främst på den personliga utvecklingen som sker hos barn. Detta kan vara till exempel den sociala utvecklingen, självförtroende och språkutveckling. Begreppet innefattar även kunskapsutvecklingen i begreppet bild- och formskapande som till exempel kännedom om olika material och tekniker. Begreppet kommer att definieras ytterligare längre fram i litteraturdelen.

### 2.1 Bild- och formskapande

I detta arbete innefattar bild- och formskapande de två- och tredimensionella skapelser som barn skapar med olika typer av material såsom blyerts, vattenfärg, lera, gips med mera (Granberg, 2001). I sitt bild- och formskapande är barnen aktiva och använder sig av sin fantasi, kreativitet och undersökande förmågor. Barnen tar hjälp av dessa kompetenser och på så sätt skapar de en förståelse för sin omvärld (a.a.). Eftersom dagens skola och förskola skall vara en kommunikativ plats, behövs det flera olika medieringssätt för att barnen ska ges möjlighet att kommunicera med varandra på olika sätt (Marner & Örtegren, 2003). Barn i förskolan är aktiva inom skapande, eftersom de är aktiva människor som är en del av vårt samhälle som hela tiden utvecklas och förändras med hjälp av dess invånare. För att se det på detta sätt krävs att man ser barnen som aktiva i sitt eget skapande och lärande (a.a.).

”Det är viktigt att skapandet tas på allvar och inte ses som en utfyllnadsaktivitet, något man som lärare tar till för att pliktskyldigast uppfylla läroplanens intentioner. Skapandet måste ges ett egenvärde och inte ses som ett bihang till andra ämnen” (Weissenrieder, 2008, s 66). Även Lind (2010) förklarar att bild- och formskapande inte alltid behöver användas som metod för att sträva mot mål som ligger utanför ämnet. I bildämnet är ofta den praktiska verksamheten överlägsen den teoretiska, medan det i andra ämnen ofta är tvärtom (Marner & Örtegren, 2003). Det finns inte samma nytta med de estetiska ämnena som det finns med kärnämnen, men det finns en kreativ aspekt (Marner, 2008). De estetiska ämnena har svårt att ses som lika värdefulla som andra ämnen såsom svenska och matte då lärandet är av en annan sort. Den kreativa aspekten i den estetiska verksamheten är väldigt viktig och därför måste vi se och

förstå varför de olika ämnena är relevanta och fördelaktiga att ha med i barns utbildning (Marner, 2008). Estetiskt lärande kopplas ofta till det sinnliga och det personliga lärandet (Marner & Örtengren, 2003). Estetiskt kunnande kommer inifrån personen själv och ses som något gåtfullt ”som man bara har”, medan kunnande inom andra ämnen är något som en person tar till sig och lär av den yttre världen, kulturen, miljön och andra personer (a.a.). Hur samhället ser ut påverkar hur arbetet på förskolan ser ut. Förskoleverksamheten måste vara föränderlig eftersom samhället hela tiden förnyas och utvecklas (Lenz Taguchi, 1997).

## 2.2 Bild och språk

Ordet bildspråk kan ha olika innebörd, det kan dels vara att rita men även allt annat skapande såsom bygga, klippa, avteckna och måla (Ahlner Malmström, 1991). Barn i förskolan behöver använda sitt bildspråk för att utveckla ytterligare ett sätt att kommunicera. De bör alltså få möjlighet att prova på olika områden inom bildspråket för att utvecklas i sin kommunikation. Eftersom små barn inte är fullt kompetenta inom det talade språket bör de få möjlighet att uttrycka sig genom bildspråket istället (a.a.). För att kunna uttrycka sig fullt ut menar Wright (2007) att det talade språket inte är tillräckligt. Därför kan estetisk uttryckssätt exempelvis bilder, användas som komplement för att förmedla allt som skall presenteras. Det är betydelsefullt att barnens bilder tas tillvara och används vidare i till exempel samtal och tolkningar av bilderna (Ahlner Malmström, 1991). Människor har olika uttryckssätt och använder olika språk, exempelvis verbalt språk och bildspråk. Skolan måste spegla samhället och erbjuda barnen olika uttrycksformer för att barnens skall få använda alla sina språk (Ryen, 2001). Författaren talar om skolan men vi menar att detta även bör gälla i förskolan.

Hur bilden tolkas är beroende av i vilket sammanhang den skapats eftersom det kan förklara vad skaparen vill förmedla (Ahlner Malmström, 1991). Pedagogen måste medvetet förhålla sig till sammanhanget där barnens bilder skapats och även samtalen som uppstått då detta kan användas som utgångspunkt i det fortsatta arbetet (a.a.). Eftersom en bild bara är en individs tolkning av omvärlden kan den inte betraktas som helt sann (Frid, 2002). Då mottagaren av bilden tolkar utifrån sin erfarenhetsvärld behöver inte sanningen bli densamma som hos skaparen. På grund av tidigare erfarenheter, förknippas det som ses med olika saker. Skaparen kan alltså inte räkna med att materialet uppfattas så som det var menat (a.a.).

### 2.2.1 Vidgat textbegrepp

Med ett vidgat textbegrepp menas att bild och språk hör samman (Wetterholm, 1993). Det är inget nytt i samhället utan har funnits i många hundra år men medvetenheten kring ämnet har varit skiftande (a.a.). Mörner (2003) påpekar att människans uppfattning om bild som ämne har förändrats under historien. Författaren menar att ämnet ofta får lägre status än andra ämnen. Arbetet med bild sågs tidigare som att bild och språk var två skilda uttryckssätt medan ämnena idag är sammankopplade och kan tolkas utifrån samma grunder (a.a.). Vi är av uppfattningen att bild och språk både kan stå för sig själva och vara sammankopplade. Dock vill vi påpeka att om de står för sig själva är båda öppna för tolkning utifrån erfarenheter och intresse. Det är de även om de står ihop eftersom alla människor är olika och har olika förkunskaper och erfarenheter.

I arbetet med små barn kan bild användas för att skapa intresse och nyfikenhet som kan öka lusten till berättande (Wetterholm, 1993). Genom att föra en dialog kring bilder kan olika delar av innehåll lyftas fram såsom tekniker, material och innehåll i bilden (a.a.). Det vidgade textbegreppet ska användas på ett medvetet sätt (Ryen, 2001). Ett vidgat textbegrepp kan erbjuda lärarna en möjlighet att utgå från barnens intressen och erfarenheter eftersom det spänner över fler olika uttryckssätt och flera olika språk (a.a.). Innan barn kan uttrycka sig i ord uttrycker de sig i bild för att kunna förmedla känslor och tankar (Tepfer, 1993). På förskolan måste barnen ges möjlighet att använda olika typer av symboler och bilder för att störst utveckling skall ske (Svensson, 1993).

### 2.2.2 Kommunikation genom bilder

Semiotik innebär att ett tecken eller en bild har en symbolisk innebörd, precis som det talade språket kan kopplas till uttryck och innehåll (Marner & Örtegren, 2003). Språkets semiotiska funktion innebär enligt Säljö (2000), en möjlighet att mediera omvärlden eller något fenomen genom språket genom att använda det som en resurs för lärande. Detta är möjligt eftersom språket har ett flexibelt förhållningssätt mellan det som formuleras och det som refereras till. Ett exempel kan förklaras att två personer kan uppfatta en person på olika sätt beroende på vilka egenskaper hos personen som lyfts fram. Vad man väljer att fokusera på om personen eller ur vilket perspektiv man pratar utifrån är det som kan påverka ens uppfattningar. Samma sak gäller vid kommunikation genom bilder eftersom barn i detta fall har olika erfarenheter och därför tolkar bilder på olika sätt. Människan väljer att lyfta fram speciella saker eller

egenskaper beroende på vad vi vill kommunicera i en specifik situation. På grund av att människor gör så här kan vi ha olika förhållningssätt till samma verklighet eftersom den inte är lika för alla personer (Säljö, 2000). Skillnaden mellan det talade språket och bildspråket är att i det talade språket är det två personer som är lika delaktiga medan det i bildspråket ofta finns en skapare och någon annan som är mottagare (Marner & Örtegren, 2003). Vilken bild en person än tittar på kräver det att denne ser objektet/bilden från ett visst perspektiv som denne väljer att inta. Beroende på vilket perspektiv betraktaren har så lyfts olika delar av bilden fram, olika delar, olika innehåll får olika mycket fokus beroende på vem betraktaren är (a.a.).

Ahlner Malmström (1991) framhåller att bild idag ses som ett sätt att kommunicera. Författaren menar att bild- och formarbetets mål är att barnen skall lära känna sig själva och sin omgivning. Bilden kan precis som språket plockas ut ur sitt sammanhang och förflyttas till en annan tid eller ett annat rum, men ändå kan den betraktas och tolkas (Marner & Örtegren, 2003). Den tolkas däremot på olika sätt beroende på i vilket sammanhang den finns och hur miljön runtomkring ser ut. Mottagaren tolkar bilden/texten utifrån den kontext hon eller han befinner sig i. Därför är det inte säkert att bilden blir tolkad så som skaparen menade.

### 2.3 Pedagogens roll i bild- och formskapande aktiviteter

Som tidigare nämnts är pedagogers roll viktig när man arbetar med bild- och formskapande eftersom de kan mer om ämnet än barnen (Granberg, 2001; Weissenrieder, 2008). De skall vara inspirerande för barnen och finnas där som stöd i deras utveckling. Dock poängterar Granberg (2001) att det är av stor vikt att pedagogens medverkan sker på barnens premisser. Pedagogens deltagande i barnens aktiviteter kan leda till att kommunikationen utvecklas och förs vidare på ett sätt som barnen kanske inte klarat av att göra själva (Weissenrieder, 2008). Pedagogens deltagande kan vara aktivt även om det kan se passivt ut (Granberg, 2001). Även det passiva deltagandet är betydelsefullt eftersom barnen måste få utforska och skapa på egen hand. När pedagogen är passiv består arbetet av att bistå barnen genom att plocka fram material som kan vara utvecklande (a.a.). Pedagogens roll i bild- och formskapande aktiviteter kan vara att presentera olika material och tekniker för att barnen så småningom skall upptäcka det på egen hand (Ahlner Malmström, 1991).

Som pedagog är det viktigt att vara medveten om sitt förhållningssätt gentemot barnen så att de känner trygghet i att diskutera sina föreställningar om innehållet och om det material som de skapar i (Ahlner Malmström, 1991). Även Carlsen & Samuelsen (1991) menar att pedagogens förhållningssätt är betydelsefullt inom bild- och formskapande. Det är viktigt att vara medveten om vilka de bästa villkoren för utveckling är. Pedagoger skall vara medveten om vad barnen utvecklar genom bild- och formskapande aktiviteter så att det finns ett syfte och mål med verksamheten (a.a.). Pedagoger som arbetar på förskolan bör vara insatta i både sin egen och barnens utveckling samt sitt förhållningssätt till dessa. Detta för att det stärker självuppfattningen hos pedagoger och det kan medföra att bemötandet gentemot barnen förbättras. Även nyfikenhet och intresse hos pedagoger påverkar utvecklingsmöjligheter hos barnen. En pedagogs yrkesroll behöver ständigt utvecklas och förbättras för att skapa de bästa förutsättningarna för barnen på förskolan (Askland & Sataøen, 2003).

En tanke om barns bild- och formskapande som Vygotskij hade var att det måste komma från barnens eget intresse och vilja och att det då inte är pedagoger i första hand som skall besluta när skapande skall ske (Vygotskij, 1995). Granberg (2001) anser att barnen själva skall kunna göra bild- och formskapande aktiviteter utan att någon planering förekommer eller att läraren är den styrande, men hon påvisar samtidigt att det skall finnas planerade aktiviteter. Det ingår i pedagogens arbete att utgå från barnens intresse och motivation (a.a.).

### 2.3.1 Planering och förberedelse

Genom att planera och förbereda bild- och formskapande aktiviteter kan pedagoger erbjuda en bra och genomtänkt verksamhet som intresserar barnen. Om planeringen är anpassningsbar upprätthålls barnens intresse då aktiviteten lättare kan följa barnen. Även materialet skall användas och presenteras på ett sätt som väcker barnens intresse och skaparlust (Granberg 2001). När planering inför bild- och formskapande aktiviteter görs är det betydelsefullt att ha i åtanke att det finns material som räcker till alla barn. Om det inte finns tillräckligt med material kan det leda till oro i gruppen och barnen kan hämmas i sin kreativitet genom att de får vänta (a.a.). Det är viktigt i planering att ta vara på varje pedagogs kompetens för att kunna utföra verksamheten på bästa sätt (Carlsen & Samuelsen, 1991).

### 2.3.2 Dokumentation av arbetssätt och genomförda bild- och formskapande aktiviteter

Dokumentation på förskolan bör vara en central del, men Granberg (2001) menar att det ofta är så att den kommer i skymundan och som anledning till detta hörs ofta att tiden inte räcker till. Författaren påpekar dock att tid för dokumentation inte tas från barnen eftersom dokumentationen är till för dem. Med hjälp av dokumentation kan det skapas en större förståelse kring barnens utveckling (a.a.). Ett sätt att dokumentera som Lind (2010) beskriver är videodokumentation. Genom att filma aktiviteter får man ett material som kan analyseras flera gånger och ur olika perspektiv. När det finns inspelat material kan pedagogerna utvärdera sin egen roll och så småningom även utveckla denna (Lind 2010).

Pedagoger på förskolan bör kontinuerligt föra en dokumentation av barnens skapande eftersom det kan utveckla dem själva i sin roll och även tydliggöra barnens utveckling (Lenz Taguchi, 1997). Även Granberg (2001) nämner att dokumentationen är viktigt för både pedagoger och barn. Författaren påpekar att dokumentationen kan hjälpa pedagogen att inta ett förhållningssätt som gynnar barnens utveckling eftersom barnens framsteg och tankar konkretiseras. I ett arbetslag är alla pedagoger ansvariga för att dokumentation görs (Lenz Taguchi, 1997). Denna dokumentation kan man sedan diskutera och på så vis upptäcka sitt förhållningssätt (a.a.). Dokumentationen skall inte bara göras av framsteg som sker, utan av på aktiviteter som går mindre bra (Granberg, 2001). Genom att det finns en dokumentation att samtala kring kan pedagogerna utveckla sitt handlande till det bättre enligt författaren.

### 2.3.3 Utformning av miljö

Det är av stor vikt att miljön kring barnen är utformad så att den inbjuder till lärande (Granberg, 2001). Eftersom miljön även kan bli hämmande för barnen, på så vis att de hindras i sitt skapande, är det viktigt att pedagogen är väl insatt i hur den skall utformas. Barnen kan också vara med och utforma miljön och den bör även vara flexibel så att det går att ändra på den (a.a.). Även Lenz Taguchi (1997) framhåller att det är betydelsefullt att barnen är med och formar miljön men hon menar samtidigt att det är pedagoger som har det största ansvaret.

Det är viktigt att material finns tillgängligt för barn även utanför det rum där bild- och formskapande vanligtvis sker (Granberg, 2001). På förskolan skall material, som barnen inte

vanligtvis har tillgång till, finnas tillgängligt så att de kan utforska dessa (Lenz Taguchi, 1997). Det är pedagogers uppgift att se till att materialet inte tar slut och även att saker är hela och rena för att intressera barnen (Granberg, 2001). Författaren beskriver att barn måste få tillgång till mycket material och redskap att arbeta med. I miljön bör också pedagoger som har stort engagemang, intresse och kunskap ingå (a.a.). Miljön på förskolan får inte uppfattas som rörig och oordnad (Granberg, 2001). Det är viktigare med en kvalitativ miljö än en kvantitativ. Finns det en god miljö menar Carlsen & Samuelsen (1991) att den kan vara som en extra pedagog som inbjuder till aktiviteter av olika slag. När man planerar för hur miljön på en förskola skall se ut bör det ligga en medveten pedagogisk tanke bakom. Det bör dels finnas platser där barn kan sitta ostört men även platser som lockar till grupp- och samarbete (a.a.).

## 2.4 Sociokulturellt perspektiv

Vi kommer i denna studie att utgå från det sociokulturella perspektivet med Vygotskij som skapare. Vi har valt att använda litteratur som behandlar ämnet från olika synsätt. Eftersom vi anser oss ha sett att det sociokulturella perspektivet är centralt i förskolan väljer vi att fördjupa oss i detta perspektiv. Det har dock framkommit att alla författare inte är av samma åsikt utan beskriver istället det kognitiva perspektivet som ledande i dagens förskola (Granberg, 2001). Därför väljer vi att behandla även det kognitiva perspektivet och ställa dem mot varandra längre fram under denna rubrik.

Fokus i det sociokulturella perspektivet ligger på kommunikation och samspel (Säljö, 2000). Säljö menar att det är i interaktion med andra som utveckling sker eftersom det då finns tillgång till andras erfarenheter. Även Askland & Sataøen (2003) påvisar interaktionen som en framträdande del i mänsklig utveckling. Författarna menar vidare att interaktionen inte bara behöver vara människor emellan utan den kan även finnas mellan människa och miljö (a.a.). På vilket sätt språk kan mediera omvärlden var en väldigt central tanke i Vygotskijs perspektiv. Han menade att genom att kunna använda och se de olika funktioner som finns i språk kan vi ta mer plats i olika kommunikativa situationer (Säljö, 2000). Inom det sociokulturella perspektivet beskriver Säljö (2000) även användandet av olika artefakter, redskap. Dessa artefakter kan både vara språkliga och fysiska och de kan göra omvärlden mer förståelig och konkret. Människan använder sig av de olika artefakterna i livet och dessa utvecklas hela tiden (Säljö, 2000).



Weissenrieder (2008) menar att pedagoger kan främja barns utveckling genom att vara närvarande och stöttande för dem. Författaren poängterar Vygotskijs teori om den *potentiella utvecklingszonen*, som även Säljö (2000) belyser, vilken innebär att barnet tar hjälp av en mer kompetent person för att nå nästa nivå i sin utveckling. Så småningom kommer barnet att klara sig utan denna extra stöttning och detta visar att barnet uppnått sin potentiella utvecklingszon (Weissenrieder, 2008). Askland och Sataøen (2003) menar att en människa alltid befinner sig på en aktuell utvecklingsnivå, det vill säga där man behärskar ett specifikt kunskapsområde på egen hand. Målet är dock att komma vidare till sin potentiella utvecklingszon, men för att nå dit krävs stöttning från en mer kompetent och kunnig person. Denna person är oftast en vuxen på förskolan medan den lärande är barnet. Den vuxne bör ha kunskap om barnets förutsättningar och förförståelse för att kunna anpassa situationen så att optimal utveckling kan ske (a.a.). De upplevelser barn får genom sina olika sinnen måste bearbetas på olika sätt. Först därefter kan de bli till kunskap som barnet själv kan använda vidare i sitt skapande (Carlsen & Samuelson, 1991).

#### 2.4.1 Sociokulturellt perspektiv i förskolan

Granberg (2001) menar att dagens förskola har sina grundtankar i det kognitiva perspektivet. I detta perspektiv anses att individen själv konstruerar sina erfarenheter och på så sätt sker utveckling (Säljö, 2000). Inom det kognitiva perspektivet menas att barn skall vara aktiva och tänkande för att utvecklas på bästa sätt. I denna teori är lärarens roll endast att stötta barnens egna initiativ eftersom de ändå inte kan gå fortare fram än den förutbestämda utvecklingskurvan som Piaget menade fanns (a.a.; Weissenrieder, 2008). Till skillnad från Granberg (2001), menar Säljö (2000) att det ledande perspektivet i dagens förskolor är det sociokulturella perspektivet med Vygotskij som den mest framstående. I denna teori ses kommunikation och samspel som viktiga delar för barns utveckling. Genom att kommunicera och samspeka lånar människan olika erfarenheter av varandra och dessa görs sedan om till egna erfarenheter. Enligt den sociokulturella teorin finns det inga begränsningar för hur mycket en människa utvecklas eftersom det hela tiden kommer nya artefakter, redskap, som människan skall tolka och använda sig av (a.a.). Vygotskij menade att lärande föregår barnens mognad och utveckling och alltså motsäger han det som Piaget uttalade om den förutbestämda utvecklingskurvan (Weissenrieder, 2008). Synen på bildspråk skiljer sig mellan det kognitiva och det sociokulturella perspektivet då kognitivisterna menar att oavsett vem du är eller var du är så ser du samma saker i en bild. I det sociokulturella perspektivet menar man dock att man

ser olika saker och tolkar bilderna väldigt olika beroende på ovannämnda faktorer (Säljö, 2000).

### 2.4.2 Socialt samspel

Samspel är något som förekommer mellan alla människor alltid (Askland & Sataøen, 2003). Även om metoderna för samspel kan se olika ut äger ett samspel alltid rum. Samspelet sker mellan två eller flera personer och även gentemot miljön de befinner sig i. Pedagogens samspel med små barn är betydelsefullt eftersom det kan hjälpa dem att finna sig själva. Samspelet bör ske både med personer i samma ålder och med äldre/yngre (a.a.). Barn som är trygga i sig själva tycks ha lättare att samspela med andra och med miljön eftersom de kan ha en större inlevelseförmåga och empati för andra (Hwang & Nilsson 2003). Även Askland & Sataøen (2003) beskriver att en människas självuppfattning påverkar förmågan att se sina styrkor och svagheter och även se detta hos sina medmänniskor vilket leder till socialt samspel.

Människor använder sig av kunskaper och erfarenheter från olika sociala samspel och genom dessa skapas individens egen kunskap. I samspel med andra medierar, tolkar, människor fenomen genom olika artefakter för att göra omvärlden mer begriplig. Olika personer medierar omvärlden olika beroende på tidigare erfarenheter, kunskaper och intresse. Även situationen påverkar individens lärande och detta kan även kallas att lärandet är situerat. Om situationen är främmande för en person blir det vanligtvis så att denne tar efter andra och på så vis kan man säga att personen i fråga lär sig av andra (Säljö, 2000).

## 2.5 Utveckling

Vygotskij menade att barns utveckling sker genom att de är kreativa och skapar. Redan hos det lilla barnet syns denna utveckling (Vygotskij, 1995). De kreativa och fantasifulla aktiviteterna bygger på det som barnet tidigare erfarit och upplevt. I och med detta menade författaren att vuxna som erfarit och sett mer bör ha en vidare fantasi än barn. Pedagogen har i sitt arbete därför ett stort ansvar att erbjuda barnen upplevelser och aktiviteter som kan främja deras fantasi och utveckling (a.a.).

### 2.5.1 Språkutveckling

Hos alla människor är språket ett redskap för kommunikation. Genom att använda sig av språket skapas lärdomar hos barn som gör att de förstår verkligheten. Språk kan användas på ett symboliskt sätt, det vill säga att det sammankopplas med en symbol för att ett barn skall förstå innebörden av ett ord. Vygotskij menade att språk och tänkande är nära sammankopplat och fungerar inte enskilt (Aksland & Sataøen, 2003). Hwang & Nilsson (2003) styrker att tänkande och språk är sammanflätade och menar vidare att pedagogens roll är att fånga upp det barnet uttrycker och med hjälp av detta få dem att utveckla sina tankegångar. Även de minsta barnen måste ges möjlighet att uttrycka sig och i denna situation har pedagogen en framträdande roll (Granberg, 2001). De skall inspirera och sätta sig in i vad barnen vill ha sagt och även ge stöd för fortsatt språkutveckling. I bild- och formskapande aktiviteter, menar författaren, att pedagogen kan vara delaktig genom att namnge det stoff som barnen använder och på så vis fördjupa deras förståelse. Viktigt är dock att pedagogen inte tar över det som barnen gör eftersom de själva måste få vara ansvariga för sitt eget skapande (a.a.).

Barns språkutveckling är beroende av daglig samverkan eftersom de då får stöd för hur de skall agera (Hwang & Nilsson, 2003). När man använder språket i samspel med andra främjas även individens enskilda utveckling. Barn kan använda språket i problemlösande sammanhang där de kan kommunicera med sig själva och andra och på så vis nå lösningar (Aksland & Sataøen, 2003). Hwang & Nilsson (2003) konstaterar även att barn bör få uttrycka sig på olika sätt för att intresset för att kommunicera skall upprätthållas.

### 2.5.2 Utveckling genom bild- och formskapande

Enligt den kognitiva teorin utvecklas alla barn på samma sätt efter ett bestämt schema och detta har med den biologiska utvecklingen att göra. De vet till exempel att en människa har två ögon och även om de ritar ett ansikte i profil ritar de två ögon för att det är deras erfarenhet. De har då inte riktigt förståelsen för hur det ser ut i verkligheten om man tittar på ett ansikte i profil. Barnen utgår alltså från sina erfarenheter och ritar därefter. I det sociokulturella perspektivet menas istället att barn i samspel med andra når bildspråklig utveckling eftersom de tar del av varandras erfarenheter. Barn är alltså beroende av olika erfarenheter från andra personer då de med hjälp av dessa skapar sina egna kunskaper (Weissenrieder, 2008).

På senare tid har samspelet mellan barn och deras kommunikation med varandra och vuxna fått ett stort genomslag för synen på barns utveckling. Genom att samtala kring barns bilder upptäcker barnen nya saker som de sedan gör till sina egna erfarenheter. Mycket av lärandet sker när barnen interagerar med varandra (Weissenrieder, 2008). Lind (2010) menar att barn kan använda sig av ett redan färdigt verk som utgångspunkt för sitt eget skapande. Genom att arbeta på detta sätt kan barnet få en vidare förståelse för olika tekniker, material och arbetssätt.

## 2.6 Statligt stöd till bild- och formskapande i förskolan

Alla som arbetar i förskolan har skyldighet att förhålla sig till och arbeta utifrån läroplanen för förskolan, Lpfö98. Dokumentet är framtaget genom ett politiskt beslut och det ligger ingen forskning som grund till det. Trots det kommer dokumentet att behandlas i detta arbete eftersom det är något som vi som framtida lärare skall förhålla oss till i vårt yrke.

Pedagoger som arbetar i förskolan skall inspirera och stimulera barnen i deras utveckling. De skall hjälpa barnen att kommunicera och samspele med varandra och med vuxna. Barnen skall lära sig att respektera andras tankar och åsikter och kunna sätta sig in i deras känslor. Genom att ha ett öppet och omsorgsfullt klimat där olikheter accepteras kan pedagogen stärka barnens självförtroende och tillit till sin egen förmåga. Att arbeta på ett sätt där barnen får undersöka omgivningen stödjer stimulansen att lära (Utbildningsdepartementet, 2010).

I verksamheten på förskolan måste hänsyn tas till barnens erfarenheter och till samhällets kulturella förändringar genom att innehållet anpassas till hur det ser ut just då. Även miljön skall utformas på ett sätt som stimulerar barnen utifrån det kulturella sammanhanget de lever i. Arbetssätten på förskolan skall varieras så att barnen får möjlighet att uttrycka sig genom olika former av språk eftersom det främjar deras utveckling. Den skapande verksamheten kan främja barnens funderingar och tankar och hjälpa dem att förmedla dessa (Utbildningsdepartementet, 2010).

## 3 Metod

I denna del kommer vi att beskriva strategierna vi valt för att få svar på våra frågeställningar. Vi kommer att beskriva metodval, urval, etik, tillförlitlighet och giltighet samt genomförande för att tydliggöra hur vi har gått tillväga i denna undersökning.

### 3.1 Metodval

Vi valde att använda oss av kvalitativa intervjuer eftersom vi anser att det passar undersökningsområdet bäst då det var pedagogers syn på sin roll som skulle undersökas. Personerna som intervjuades var alla pedagoger i förskolan. Vi ville att intervjun skulle vara trygg och öppen så att respondenterna inte skulle känna sig hämmade i situationen. För att uppnå detta var tanken att skapa känslan av att det var ett samtal som fördes. Patel & Davidson (2003) menar att det centrala i intervjuer är att det förs ett samtal mellan intervjuare och respondent. Det är både intervjuarens och respondentens roll att föra samtalet framåt men intervjuaren är den som styr och även den som måste försäkra sig om att samtalet behandlar det tänkta området (a.a.).

Miljön där intervjun genomförs skall vara lugn och avskild från den övriga verksamheten (Denscombe, 2009). Vi valde att använda oss av sådana platser för att få respondenten att känna sig bekväm och trygg i att dela med sig av sina tankar och åsikter kring ämnet. För att få respondenten avslappnad och komfortabel i situationen är det viktigt att inleda med en fråga som inte uppfattas som svår eller abstrakt (a.a.). Vi valde att inte kasta oss in i intervjuerna utan förde först ett kortare samtal som inte behandlade just forskningsområdet för att få ett så bra klimat som möjligt. Vi försökte förhålla oss neutrala både till ämnet och till respondenten för att inte påverka svaren vi fick. Detta är något som Denscombe påvisar är av stor vikt för att få respondenternas äkta svar. Eftersom vi hade kännedom om respondenterna sedan tidigare kan det ha påverkat vår neutralitet åt något håll utan att vi varit medvetna om det.

När intervjufrågorna utformades delades de in i olika kategorier som guide för att underlätta intervjuens gång och för att få ett "flyt" i intervjun. När man har olika kategorier med öppna frågor blir det lätt att frågorna går in i varandra vilket gör att respondenten kan besvara en fråga som ännu inte ställts (Patel & Davidson, 2003). Denscombe (2009) beskriver olika sätt

att utforma en intervju för att nå bästa möjliga resultat. En av dessa är den semistrukturerade intervjun där intervjuaren har färdiga områden som skall behandlas. Samtalet skall vara öppet och respondenten måste ges tid och möjlighet att utveckla sina svar utan att bli avbruten. På grund av detta måste intervjuaren vara anpassningsbar i genomförandet så att bästa möjliga samtal sker (Denscombe, 2009).

### 3.2 Urval

Vi valde att kontakta tre förskolor i tre olika kommuner med förhoppningen att finna intervjupersoner. Alla förskolorna hade vi tidigare anknytning till, två av dem hade vi haft verksamhetsförlagd utbildning på medan den tredje valdes eftersom vi varit där på ett studiebesök tidigare i utbildningen. Förskolorna kontaktades genom telefonsamtal där det bestämdes när intervjuerna skulle genomföras. Det var tre pedagoger från en förskola, två från en annan och en från en tredje förskola. Personerna valdes ut eftersom de har mer eller mindre anknytning till vårt forskningsområde.

### 3.3 Etik

De etiska principer som är utgångspunkt i insamlingen av det empiriska materialet kommer från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). Dessa är indelade i fyra olika krav nämligen informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I informationskravet menas att respondenten skall informeras om undersökningens syfte och deras förutsättningar för att delta. Respondenten skall vara medveten om att de själva när som helst kan avbryta sin medverkan utan att de kommer att skadas. Detta tas även upp i samtyckeskravet som också beskriver att medverkan i intervjun är helt frivillig. Konfidentialitetskravet innebär att all information som samlas in, både gällande personen och det som uttrycks, skall behandlas konfidentiellt och inte kunna återkopplas till en specifik plats eller en specifik person. All information som samlas in skall användas i forskningssyfte och får inte föras vidare eller användas av andra personer som har annan intention med materialet. Detta är något som behandlas i nyttjandekravet. Respondenterna skall informeras om de forskningsetiska principerna samt deras rättigheter i att delta i intervjuer (a.a.). När vi samtalade med respondenterna före intervjuerna så informerade vi dem om de etiska principerna och deras rätt att förhålla sig till dessa.

## 3.4 Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes valde vi inte att göra en provintervju eftersom vi ansåg att tiden inte räckte till. Detta är något som kunde påverkat resultatet, som Patel & Davidsson (2003) nämner, eftersom en sådan typ av intervju kan förbättra intervjufrågorna. Trost (2010) påpekar att huvudintervjuerna kan ha bristande kvalitet även om provintervjuer genomförts. I dessa fall menar författaren att det svagare materialet skall väljas bort.

Vi började med att färdigställa rummet och beslutade var alla skulle sitta. Vi båda författare samt respondenten var närvarande under intervjun. Vi valde att vara båda närvarande eftersom vi ansåg att intervjuaren skulle ha fullt fokus på den som intervjuades. Åhöraren satt med och förde stödanteckningar samt stöttade intervjuaren så att samtliga frågor behandlades. Innan intervjun startade hälsade vi på varandra och samtalande kort. Respondenten meddelades att intervjun skulle spelas in och fick själv godkänna detta. Under transkriberingen avkodifierades samtliga respondenter och de tilldelades fingerade namn. Totalt intervjuades sex pedagoger som arbetar i tre olika förskolor.

### 3.4.1 Ljudupptagning

Alla intervjuer spelades in för att sedan kunna transkriberas. Detta för att kunna fokusera helt och hållet på respondenten och inte behöva anteckna samtidigt. Patel & Danielson (2003) menar att det är svårt att anteckna under en hel intervju och menar samtidigt att man får exakta svar genom att spela in det som sägs. Även Denscombe (2009) påvisar att ljudupptagning är ett bra verktyg i intervjusammanhang och nämner också att andra forskare kan ta del av materialet i de fall när författaren behöver hjälp med bearbetningen av materialet. Respondenterna måste godkänna att intervjun spelas in (Patel & Davidson, 2003). Vid ljudupptagning kan respondenterna hämmas, speciellt i början av intervjun, för att det är en ovan situation men om intervjuaren är bekväm i situationen brukar det släppa efter hand (Denscombe, 2009; Patel & Davidson, 2003).

### 3.4.2 Bearbetning av insamlat material

Det insamlade materialet transkriberades i sin helhet, en metod som Denscombe (2009) nämner är väldigt tidkrävande men samtidigt väldigt viktigt. När intervjuerna är nerskrivna så blir det lättare att bearbeta. Vi skrev ut all transkribering och sedan började vi med att sortera svaren efter olika kategorier. Materialet lästes flera gånger så att vi skulle få en djupare

inblick i det (Patel & Danielson, 2003). När vi kategoriserat materialet skrevs resultat där även analysen ingår utifrån temana. Dessa teman blev pedagogens roll i bild- och formskapande, pedagogens syn på bild- och formskapande, pedagogens syn på barns utveckling i bild och formskapande samt pedagogens syn på sin egen utveckling i bild- och formskapande aktiviteter. Vi valde ut citat med omsorg då det varken är bra att ha för många eller för få citat. Citaten blandades från de olika respondenterna för att inte alla citat skall komma från en och samma person (a.a.).

### 3.5 Tillförlitlighet och giltighet

Vi menar att vår undersökning är giltig på så sätt att intervjuerna har varit sammankopplade med syftet. Kvale & Brinkmann (2009) påstår att en undersökning är giltig först när man vet om den behandlat det ämne som var tänkt samt att resultatet är rättmätigt. Detta är något som både Kvale & Brinkmann (2009) samt Trost (2010) beskriver, för att en undersökning skall vara tillförlitlig krävs att den kan återskapas av en annan person, en annan tid och ge samma resultat. Undersökningen kan sakna viss del av tillförlitlighet eftersom vi menar att det inte går att återskapa den någon annanstans och få exakta svar som överensstämmer med vår undersökning. Trost menar vidare att en kvalitativ intervju skall genomföras på samma sätt för alla respondenter för att olika situationer kan påverka svaren på olika sätt. Våra intervjuer genomfördes alla i ett avskilt rum där det var vi två författare samt en respondent närvarande. Vi hade huvudfrågor som ställdes till samtliga respondenter men följdfrågorna har utformats på olika sätt beroende på hur intervjun framskridit. I den kvalitativa intervjun vill man ha reda på respondenternas åsikter och tankar kring ett begrepp eller ett fenomen, det vill säga att det inte skall vara generellt utan endast personliga tankar (a.a.). Eftersom vi var två författare som tolkade resultaten har vi kunnat analysera svaren utifrån våra olika perspektiv. Detta menar Kvale & Brinkmann (2009) gör undersökningen mer tillförlitlig.



## 4 Resultat och analys

I denna del har intervju svaren behandlats och detta har lett till att innehållet har kategoriserats och analyserats. Under kategorierna förekommer det preciseringar för att tydliggöra för läsaren. De kategorier som kommer att behandlas är pedagogens roll i bild- och formskapande, pedagogens syn på bild- och formskapande, pedagogens syn på utveckling i bild- och formskapande, samt pedagogens syn på sin egen kompetens inom bild- och formskapande.

### 4.1 Pedagogens roll i bild- och formskapande

I intervjuerna har vi funnit det intressant att pedagogerna är medvetna om sin roll och dess betydelse i barns bild- och formskapande. Kategorin är uppdelad i fyra centrala delar som behandlar olika aspekter av pedagogens roll. Dessa är pedagogens deltagande, intresse och arbetsfördelning, för- och efterarbete samt miljö.

#### 4.1.1 Pedagogens deltagande

Pedagogerna som intervjuats var överens om att deras roll är betydelsefull i barns bild- och formskapande. De ser sig själva som stöttande men inte styrande i barnens skapande. Det framkom att pedagogen skall ha en tanke med all skapande verksamhet. Hur aktiva pedagogerna ser sig vara är beroende på situation och barngrupp. I den skapande verksamheten anser pedagogerna att flexibilitet är nödvändig eftersom det då finns möjlighet att följa barnens intresse och förmågor.

... man måste kanske ha en idé med vad man vill vid de olika tillfällena. Sen måste man vara beredd på, och tycka att det är nästan lite mer spännande om det blir något annat än vad man tänkt. (Intervjuperson sex)

Citatet ovan förtydligar det som handlar om flexibilitet eftersom respondenten menar att de skall vara öppna för att det inte blir som det var tänkt och att detta kanske är ett mål att sträva mot.

Vi tolkar det som att respondenterna är av den åsikten att det fria skapandet är viktigare än det planerade, men detta motsäger att pedagogen skall ha en tanke med all skapande verksamhet. När pedagogen har en tanke med det skapande arbetet menar vi inte att skapandet är fritt

vilket gör att det fria skapandet kanske inte är viktigast. Frågan vi ställer oss är hur pedagogerna definierar fritt skapande.

#### 4.1.2 Intresse och arbetsfördelning

Intresse och engagemang för bild- och formskapande avspeglar sig på pedagogernas förhållningssätt i ämnet. Om pedagogen brinner för ämnet påverkas sättet att arbeta på ett positivt sätt. Det kan till exempel vara så att pedagogen då förmedlar sitt engagemang och kommer med förnyade idéer och aktiviteter. Om pedagogen inte är intresserad av ämnet påstod respondenterna att det speglar av sig till barnen även om det inte är pedagogens önskan. Det framkom också att det inte behöver vara negativt att ens egna värderingar lyser igenom eftersom barnen då får lära sig att alla är olika. Alla tycker inte lika mycket om att göra alla saker. Det kan då bli så att pedagogen står tillbaka eftersom intresset inte finns.

... då kanske jag tar ett steg bakåt, för det är inte jag så jätteduktig på. Men jag gör ju det såklart men jag har inte riktigt den gnistan att komma på så mycket nytt som kanske hon har. (Intervjuperson tre)

Detta citat känner vi igen oss i och vi förstår respondentens tankar. Det är inte jätteroligt att leda aktiviteter som man inte är bekväm i. Dock menar vi att det är viktigt att våga prova eftersom det är något som vi i förskolan förväntar oss att barnen skall göra. Kollegor i arbetslag kan fungera som en resurs eftersom pedagogerna då kan arbeta med det ämne som de brinner för. De kan även vara stöttande till att utmana sig själv, även om inte allt är jätteroligt. Detta för att utvecklas i sin ledarroll.

#### 4.1.3 För- och efterarbete

Tankarna kring förarbete har varierat pedagogerna emellan. De menar att det är betydelsefullt i förarbetet att se till att det finns material tillgängligt för barnen för att kunna genomföra den tänkta aktiviteten. Om inte material är framlockat kan det bidra till oro i gruppen och tappat intresse hos barnen. Planeringen kan också ske tillsammans med barnen och materialet kan då inte förberedas annat än att se vad som finns tillgängligt och veta var det finns. Genom att låta barnen vara med i planeringen får de själva vara med och bestämma vad det skapande arbetet skall innehålla vid just det tillfället. Förarbetet kan även vara att sätta upp ett mål och syfte med aktiviteten som skall genomföras. Planeringen skall dock utgå från barnen och

pedagogen måste vara medveten om att vägen till målet kan komma att ändras utifrån vad som sker hos barnen.

Angående dokumentation är alla pedagoger eniga om att det är en viktig del av bild- och formskapande verksamhet. Genom dokumentation kan barnens lärande synliggöras och främja deras utveckling. Dokumentationen är något som man skall gå tillbaka till för att komma ihåg vad man gjort. Det framkom att dokumentationen består av barnens egna bilder och det är alltså inget som pedagogerna skapar själv. Däremot menas att dokumentationen (barnens bilder) kan kompletteras med text för att tydliggöra arbetsgången och innehållet. Pedagogerna framhåller att tiden är ett stort problem för att dokumentation skall hinnas med eftersom den är knapp. Detta är något som vi ställer oss frågande till eftersom vi anser att dokumentation är en väldigt viktig del av verksamheten.

#### 4.1.4 Miljö

Pedagogerna menar att miljön skall vara tillgänglig eftersom den då kan inspirera till skapande arbete. Barnen kan upptäcka nya möjligheter till skapande om miljön är tilltalande och väl utformad. Även fantasin kan påverkas på ett positivt sätt i en god miljö. Om material inte är tillgängligt hämmas barnen och de går kanske inte och frågar varje gång de vill göra något. Materialet skall placeras i barnens höjd för att vara tillgängligt. Pedagogerna menar att ett rum som innehåller mycket material är estetiskt tilltalande och lockar till aktivitet.

”Menar tänk själv komma in i ett rum va, med kanske pärlburkar och färger och penslar och allting alltså. Även om, det måste ändå vara estetiskt tilltalande, ordning och reda, annars lockar det inte till något om allt ligger i en röra.” (Intervjuperson nummer två)

Ett dilemma vi finner med det som sägs är att det i praktiken är svårt att ha en miljö som är estetiskt tilltalande för alla, då allt material av säkerhetsskäl inte kan vara framme på låg höjd. Respondenterna poängterar att det i miljön bör ingå en pedagog för att locka barnen till skapande. Miljön skall vara flexibel och materialet skall kunna förändras beroende på aktivitet och/eller barngrupp, ”det är liksom någonting som är under bearbetning hela tiden” (Intervjuperson nummer sex).

## 4.2 Pedagogens syn på bild- och formskapande

När pedagogerna talar om bild- och formskapande framkommer att fokus i begreppet är att barnen får möjlighet att prova på olika sorters material. Barnen får i ämnet chans att utveckla sin fantasi och kreativitet eftersom deras eget skapande är i fokus. I skapandet används alla sinnen och på så vis bidrar det till att barnen är aktiva.

Vi jobbar ju väldigt mycket med form och bild och allt skapande. Någonting för barnen att få uttrycka sig med, skapa, fantasi. (Intervjuperson tre)

Vi har i intervjuerna sett att det är svårt att få en djupare inblick i pedagogers syn på bild- och formskapande eftersom de inte resonerar till begreppen utan det blir väldigt allmänt. Detta menar vi kan bero på att det inte är ett begrepp som diskuteras tillräckligt så när frågan kommer kan respondenten bli ställd och osäker.

## 4.3 Pedagogens syn på barns utveckling i bild- och formskapande

I studien har det framkommit att bild- och formskapande bidrar till främst barns personliga utveckling men även till deras kunskapsutveckling. Till den personliga utvecklingen hör det att våga utföra aktiviteter samt att prova olika material. Även det att stärka sin självuppfattning och tro på sig själv ingår.

... ja det sker en utveckling, dels att man kan lära sig färgerna och formerna och olika sorters penslar och det här, men sen kan det ju även vara det här med att våga. Att först sitter man kanske bredvid och sen till slut så är man kanske jätteaktiv... (Intervjuperson fem)

Kunskapsutvecklingen kan enligt respondenterna innebära att benämna saker med rätt begrepp, lära sig färger och få prova på olika material (artefakter) och dess egenskaper. Barnen kan imitera varandra och på så sätt kan utveckling ske, både personlig och kunskapsutveckling. Genom att arbeta med bild- och formskapande aktiviteter kan barnen finna ett lugn samt öva upp sin förmåga att vara koncentrerade.

### 4.3.1 Språkutveckling

I bild- och formskapande aktiviteter kan det talade språket utvecklas eftersom det ofta sker en kommunikation under skapandeprocessen. Samtalen sker både mellan barn och barn samt

mellan barnen och vuxna. Det samtalas kring det som skapats, hur och vad som gjorts men också om barnens tankar kring sitt verk. Bild- och formskapande aktiviteter ger möjlighet att sitta och samtala med barnen även om saker som inte är kopplat till ämnet i sig. Språk och bild hänger samman och bilden kan vara ett stöd för barnen när de till exempel skall återberätta något som är svårt att sätta ord på.

Att det finns ju många som liksom inte kan återberätta någonting utan att dom liksom har sett någon bild framför sig. Att dom blir låsta på det viset. Men har dom sett bara lite utav bilden så kommer det liksom mer och mer. Så det är absolut att det hör ihop. Jag tror alltså att det viktigaste som finns, liksom att kunna kommunicera både genom bild och ja, former och allt vad det nu är (Intervjuperson ett).

#### 4.3.2 Kommunikation och samspel

När barnen skapar sker vanligtvis en kommunikation, antingen barnen emellan eller mellan barn och vuxen. Barnen kan tolka varandras bilder och kommunicera på så sätt. Något som kan vara svårt att uttrycka i ord kan vara lättare att uttrycka genom bild. Därför är det betydelsefullt att använda sig av olika språk så att alla barn får göra sin röst hörd. Genom bilder kan barn uttrycka känslor som kan vara svåra att beskriva, detta kan även kallas det vidgade textbegreppet.

Hennes morfar hade dött och hon målade begravingar här, alltså säkert flera veckor. Målade kistor och blommor och det förstod man ju genom hennes teckningar, fast hon pratade inte om det. Fast hon målade detta hela tiden. Och det blir ju liksom en bearbetning utan att prata (Intervjuperson tre).

Detta visar på att barnet i detta fall omvandlar ett intryck till ett uttryck genom bilden. Genom kommunikation sker samspel, både mellan barn/ barn och mellan barn/ vuxen. Samspelet kan innebära att vänta på sin tur, samsas om en färgburk, visa hänsyn och bry sig om varandra. Genom att titta på vad kompisen gör kan barnen ta efter och så småningom utveckla sig själva. Kommunikation och samspel är alltså två begrepp som är nära sammankopplade.

#### 4.4 Pedagogens syn på sin egen utveckling i bild- och formskapande aktiviteter

För att pedagogerna skall kunna utvecklas i sin ledarroll menar de att utbildning, såsom föreläsningar och kurser, är av stor vikt. Även att gå tillbaka och reflektera över genomförda

aktiviteter är betydelsefullt för att se sin egen utveckling. Som pedagog bör man vara flexibel och lyhörd inför nya idéer och möjligheter. Ett studiebesök kan vara en hjälp till att finna nya idéer . ”Det kan räcka att hälsa på ett annat dagis. Ett utbyte, det behöver inte vara föreläsningar och kurser” (Intervjuperson sex). Det framkom att pedagogen kan utvecklas genom att filma sig själv och sedan kritiskt granska materialet för att sedan arbeta vidare med det. Vi är förvånade av att fokuset på att utveckla sig själv ligger i att få utbildning eftersom vi ser så många andra sätt att utvecklas på som till exempel att reflektera över genomförda aktiviteter och sin roll i dem eller samarbetet med kollegor. Det kommer fram andra sätt att nå utveckling men fokuset ligger ändå på utbildning vilket vi ställer oss frågande till.

## 5 Diskussion

I denna del kommer resultatet att ställas mot litteratur och våra tankar och detta kommer att bidra till resultatdiskussion. Därefter kommer en metoddiskussion att redovisas innan en slutsats dras och förslag till vidare forskning ges.

### 5.1 Resultatdiskussion

Våra resultat visar att pedagogerna vill vara närvarande och stöttande i bild- och formskapande aktiviteter för att kunna stödja barnen i deras utveckling. Weissenreider (2008) och Säljö (2000) skriver om den potentiella utvecklingszonen där pedagogen har en betydelsefull roll som stöd för barnets utveckling. Respondenterna är tydliga med att det endast skall vara stöttande och inte styrande i verksamheten. Vi är av samma uppfattning som respondenterna och vi menar att om pedagogen är för styrande kan barnens kreativa förmåga hämmas. Det är viktigt att ha ett syfte med sin verksamhet men vägen till målet bör vara flexibel. Precis som Granberg (2001) beskriver att pedagogen kan ha olika roller i olika sammanhang eller aktiviteter, blir detta också synligt i de intervjuade pedagogernas svar. I vissa aktiviteter som är planerade och har ett särskilt lärandemål menar pedagogerna att de har en mer aktiv roll medan de i barnens fria och spontana skapande har en mer passiv roll. Vi menar att även om pedagogen fungerar mer som en service är de ändå delaktiga och aktiva men inte på samma sätt som i planerade aktiviteter. Genom att ge service kan man till exempel tillhandahålla material som i sin tur kan utmana barnens fantasi och gör att de utvecklar sitt fria skapande på ett sätt som de inte gjort om pedagogen inte hade varit delaktig alls. Pedagogens roll är alltså i högsta grad viktig i barnens utveckling inom bild- och formskapande aktiviteter.

Att följa barnens intresse och anpassa sig efter deras förmåga och erfarenheter anser de intervjuade pedagogerna var mycket viktigt. Både Ahlner Malmström (1991) och Granberg (2001) håller med om att detta förhållningssätt kan vara betydelsefullt då det är viktigt att barnen också får möjlighet att skapa på egen hand. Granberg menar också, precis som pedagogerna vi intervjuat, att pedagogens deltagande i barnets fria skapande skall ske på barnets premisser. Det är av stor vikt att ta hänsyn till barnen och inte ”klampa in” bara för att man är nyfiken eller vill veta vad de gör. Vi uppfattade att det enligt pedagogerna är det fria skapandet som är överlägset det planerade då barnen får utlopp för sin fantasi och kreativitet

på ett annat sätt än om skapandet har ett specifikt syfte. Vygotskij (1995) menar också att det är barnens intresse som ska styra när och om skapandeaktiviteter skall förekomma.

Pedagogerna vi intervjuat anser att deras förhållningssätt och intresse lyser igenom och kan påverka barnens intresse och skapandelust, både på ett negativt och positivt sätt. Genom att vara entusiastisk inför en aktivitet och visa ett stort eget intresse kan det smitta av sig på barnen. Om man som pedagog däremot är mer tveksam och avvaktande inför en aktivitet kan det leda till att barnen känner samma sak. Pedagogerna menar att det är bra att kunna utnyttja arbetslaget som resurs och då kunna nischa sig och ha mer ansvar för de områden som de känner sig trygga med och har ett större intresse för. Carlsen & Samuelsen (1991) samt Ahlner Malmström (1991) menar att den vuxnes förhållningssätt, intresse och värdering av sig själv i olika aktiviteter påverkar barnen, särskilt i de planerade aktiviteterna. Vi anser att det förstås är så att människor brinner för olika saker olika mycket, och att det då är en bra idé att utnyttja varandras kompetenser för att gynna barnen så att deras skapandeaktiviteter blir så inspirerande och utvecklande som möjligt. Det är dock viktigt, som några av pedagogerna uttrycker, att våga utmana sig själv. Genom att prova olika aktiviteter kan man upptäcka nya intressen och förmågor också hos sig själv vilket kan leda till att man växer i sin ledarroll.

Förarbetet inför bild- och formskapande kan bestå av olika saker, men något som har varit genomgående i alla pedagogers svar är att de vill erbjuda en god miljö som lockar till skapande. Eftersom det är pedagogen som till stor del är ansvarig för utformningen av miljön anser vi att det är en del av pedagogens förarbete. Genom att tillhandahålla en miljö som är utformad på ett medvetet sätt kan barnens skaparlust gynnas. Pedagogerna poängterar också vikten av att ha en estetiskt tilltalande miljö, som inte är rörig, men som ändå innehåller många olika sorters material som barnen kan välja bland och bli inspirerade av. Granberg (2001) påpekar också att en miljö som är utformad på ett visst sätt kan locka barnen till skapande. Författaren menar vidare att det är av stor vikt att miljön är flexibel och kan anpassas efter barngruppens behov och intresse (a.a.). Att miljön är flexibel skriver även Lenz Taguchi (1997) om, som även poängterar att det är betydelsefullt att barnen får vara med och påverka hur miljön ska se ut. Detta finner vi väldigt angeläget då vi tror att barnen blir mer inspirerade att skapa och måla om de får möjlighet att utforma miljön där dessa aktiviteter tar plats. Under vår studietid då vi haft mycket skapande arbete har vi funnit det inspirerade att se mycket material och ha tillåtelse att använda oss av allting. Detta har skapat en förståelse hos oss om hur miljön kan vara tilltalande och vi har under arbetets gång med denna studie även



fått en fördjupad förståelse för hur mycket miljön påverkar barnens skapande. Något som vi vill poängtera är att det kan vara svårt att utforma en miljö som passar alla med allt material tillgängligt eftersom säkerheten är viktig. I grupper med små barn kanske inte allt material är lämpligt att ha framme på en låg höjd. Granberg (2001) beskriver att det i en god skapandemiljö även skall finnas en pedagog och detta är något som respondenterna har påpekat, att det alltid skall finnas en pedagog i skapandemiljön. Vi håller med om detta och som vi tidigare nämnt kan pedagogens roll vara betydelsefull, men också skiftande beroende på aktivitet.

Respondenterna nämner, liksom Granberg (2001), vikten av att material finns tillgängligt. Det framkommer också att planeringen kan utföras tillsammans med barnen och den blir då anpassad efter deras intresse och behov. Genom att ha en flexibel och anpassningsbar planering kan barnens intresse väckas (a.a.). Författaren menar att det är viktigt att planeringen även innefattar att inventera vilket material som finns och även mängden så att det räcker till alla barn. De pedagoger som vi intervjuat håller med Granberg om att planeringen är betydelsefull för bild- och formskapande så att syftet är tydligt. När frågan gällande fritt och planerat skapande ställdes uppfattade vi det som att det var det fria skapandet som var viktigast. Dock menar vi att detta motsäger det som respondenterna nämnt om planering eftersom en planerad aktivitet aldrig kan bli fri. Vi är av den åsikten att det fria skapandet aldrig kan vara viktigare än det planerade utan dessa skall vara likvärdiga statusmässigt. Anledningen till att vi förmodar att de inte har samma status är att pedagogerna inte är trygga i sin roll i bild- och formskapande vilket gör att de undviker aktiviteter inom ämnet. Marner & Örtegren (2003) menar att estetiskt kunnande kommer inifrån personen själv och inget som kan skapas. De menar att det skiljer sig mot kunskaper inom andra ämnen som kan förvärfvas med hjälp av yttre faktorer (a.a.). Vi håller inte med författarna i denna tanke utan vi menar att även skapandet är något som kan utvecklas.

För att synliggöra barnens lärande menar vi att en bra dokumentation bör föras. Det blir konkret för barnen och de kan då själva följa sin egen personliga utveckling. Pedagogerna som intervjuats framhåller att dokumentationen är viktigt för att främja barnens utveckling och synliggöra deras lärande. Lenz Taguchi (1997) och Granberg (2001) påpekar att både barnen och pedagogen kan utvecklas genom en bra dokumentation. Med hjälp av denna dokumentation kan pedagoger i förskolan utveckla sitt förhållningssätt och därmed främja barnens utveckling i bild- och formskapande aktiviteter (Granberg, 2001). Genom att föra en

bra dokumentation anser vi att aktiviteterna i bild- och formskapande kan utvecklas på ett sådant sätt att det hjälper barnen till utveckling. Pedagogerna poängterar att tiden utgör ett problem då de inte hinner med att göra allt som de vill. Vi är av uppfattningen att det inte är bristen på tid som i huvudsak hindrar arbetet med dokumentation, utan att det snarare är en prioriteringsfråga där intresse och vilja har stor betydelse för mängden dokumentation. Som vi tolkat Granberg (2001) tas inte tid från barnen i arbetet med dokumentation eftersom denna är till för barnen. I ett arbetslag är alla pedagoger ansvariga för att en dokumentation görs (Lenz Taguchi, 1997). Granberg (2001) påpekar att det är viktigt att dokumentationen inte bara görs utan att den även bearbetas. På så sätt kan pedagogens handlande synliggöras och en diskussion kan föras utifrån den för att främja ledarrollens utveckling. Vår uppfattning som har skapats under verksamhetsförlagda utbildningsperioder är att dokumentationen vanligtvis inte bearbetas utan bara görs eftersom den skall göras.

Vi uppfattar det som att bild- och formskapande för pedagogerna till stor del handlar om att få använda sig av olika sinnen och utveckla sin fantasi och kreativitet. Barnen skall ges möjlighet att bygga, måla och konstruera utifrån sitt eget intresse. Granberg (2001) skriver om bild- och formskapande som två- och tredimensionella skapelser. Innan vi genomförde undersökningen var vi av uppfattningen att respondenterna skulle se bild- och formskapande endast som de tvådimensionella skapelserna, bilderna. När vi genomförde intervjuerna upptäckte vi dock att begreppet innefattade både det två- och tredimensionella skapandet. Ahlner Malmström (1991) framhåller att bild- och formskapande är ett sätt att kommunicera och vi håller med författaren i denna tanke. Som vi ser det är bild- och formskapande ett alternativt sätt att uttrycka sig när man till exempel inte behärskar det talade språket ännu och vi ser det därför som ett bra hjälpmedel i förskolan. Ryen (2001) menar att det är viktigt att förskolan speglar samhället det vill säga erbjuder olika sätt att kommunicera. Detta för att barnen skall få möjlighet att använda alla sina språk (a.a.).

Respondenterna har sagt att utveckling inom bild- och formskapande innefattar både personlig utveckling och kunskapsutveckling. De hävdar dock att fokuset ligger på den personliga utvecklingen. Vi förmodar att en av anledningarna till bildämnets låga status kan vara att ämnet inte är lika kunskapsinriktat som andra, utan fokuserar mer på den personliga utvecklingen. Liksom Weissenrieder (2008) är vi av uppfattningen att bildämnet inte skall ses som en utfyllnadsaktivitet utan vara en del av den övriga verksamheten. Då kopplar vi samman detta med Linds (2010) uttalande om att bildämnet inte behöver användas som en

metod för att nå mål i andra ämnen. Vår önskan är att bildämnet skall få högre status inom förskolan och att det skall vara lika betydelsefullt som övriga ämnen.

Som vi har tolkat intervjuerna arbetade alla pedagoger utifrån det sociokulturella perspektivet med kommunikation och samspel i fokus. Vi förstår det som att de dock inte är medvetna om att det är just detta perspektiv som de arbetar med. När frågan kom gällande kommunikation och samspel framkom det dock att dessa är viktiga faktorer i förskolan, men pedagogerna kopplar inte detta uttalat till ett lärandeperspektiv. Säljö (2000) och Askland & Sataøen (2003) framhåller att interaktion tillsammans med andra är en viktig del för att utveckling skall ske. Interaktionen bidrar till att kommunikation upprätthålls och genom denna ges möjlighet att uttrycka sig. Interaktion sker både mellan människa och människa samt mellan människa och miljö. Ett uttryckssätt som kan användas för att förmedla sig och tolka omvärlden är användandet av artefakter i bild- och formskapande. Dessa artefakter kan till exempel vara penslar, kriter, lera och så vidare (a.a.). Vi är av den åsikten att alla barn i förskolan skall ges största möjlighet till att kommunicera och samspela eftersom dessa är kärnan för utveckling. Till skillnad från det sociokulturella perspektivet menas det i det kognitiva perspektivet att utveckling är något som skapas av individen själv och alltså inte behöver ske i samspel med andra (Granberg, 2001). I det kognitiva perspektivet menas att utveckling är något som sker efter ett bestämt schema som alla individer följer (a.a.: Weissenrieder, 2008).

Under intervjuerna framkom att det sker samspel och kommunikation hela tiden på förskolan. Det som pedagogerna definierar som samspel är att samsas om färger, vänta på sin tur, visa hänsyn och bry sig om varandra. Detta skiljer sig mot vår definition av begreppet eftersom vi menar att samspelet mer är en sorts samarbete, att barnen skapar tillsammans och därigenom främjar varandras utveckling. Askland & Sataøen (2003) säger att samspel alltid sker, även om det kan se olika ut vid olika tillfällen. Det kan ske både mellan människor samt mellan människan och miljön. Pedagoger i förskolan har en viktig uppgift i att se till att det sker ett samspel i vardagen. Om det sker ett samspel mellan barnen kan de se både styrkor och svagheter hos sig själva men även hos varandra (a.a.). Vi är av den åsikten att det inte sker ett samspel hela tiden, i alla fall inte medvetet. När vi definierar samspel i detta sammanhang, menar vi just det att människor tar hjälp av varandra för att utvecklas och detta är något vi förmodar inte alltid sker. Även begreppet kommunikation ser vi annorlunda än pedagogerna eftersom de begränsar begreppet till att innefatta endast det vardagliga, talade språket som

sker mellan barnen och pedagogerna. Vi ser istället kommunikation som ett redskap som skall göra omvärlden förståelig för barnen. Genom kommunikation utbyter människor kunskaper och erfarenheter med varandra som de sedan kan göra till sina egna och använda sig av (Säljö, 2000). I intervjuerna framkommer det dock att barn kan ta hjälp av bilder som redskap för att uttrycka sig men detta är inget som pedagogerna ser som kommunikation, utan de ser det som ett hjälpmedel till det talade språket.

Respondenterna anser att bilden kan vara en hjälp att uttrycka sig med och de ser det som ett komplement till det talade språket. Marner & Ötregren (2003) påpekar skillnader mellan språk och bild där vi uppfattar att det talade språket har två lika aktiva deltagare medan det i bildspråket finns en skapare och en mottagare. Vi menar att det finns tolkningsmöjligheter i de båda språken och därför ser vi inte skillnaden såsom författarna. Som vi ser på det talade språket kan mottagaren tolka även detta på olika sätt beroende på situation och erfarenheter likväl som bilder skall tolkas av mottagaren.

Utvecklingen kan ske på olika sätt och det som respondenterna huvudsakligen lyfter fram är utbildning. Liksom Askland & Sataøen (2003) är vi av uppfattningen att en pedagog alltid kan utvecklas och förnyas i sin roll och detta är betydelsefullt för barnen och förskolans verksamhet. Besök på andra förskolor, utbyte med kollegor samt reflektioner över genomförda aktiviteter är också något som tas upp av respondenterna. Som vi uppfattat det är pedagogerna inriktade på utbildning just i bild- och formämnet men vi hävdar att utbildningen skall täcka förskolans alla delar för att pedagogen skall utvecklas så mycket som möjligt. Vi anser att de skall utvecklas även i sin ledarroll men respondenterna fokuserar på det konkreta, att lära sig nya metoder. Om pedagoger i förskolan hade getts möjlighet att till exempel fördjupa sig i olika lärandeperspektiv tillsammans förmodar vi att de kan bli mer medvetna och insatta i sitt förhållningssätt och på så vis utvecklas i sin roll.

Vidgat textbegrepp är inget som nämnts av respondenterna, men efter att vi tolkat deras svar kan vi utläsa att vissa delar handlar om begreppet även om det inte sägs rätt ut. Till exempel framkommer det att dokumentation (barnens bilder) kan kompletteras med text för att tydliggöra innehåll och arbetsgång. Wetterholm (1993) menar att ett vidgat textbegrepp innebär att bild och språk hör samman. Vidare menar författaren att bilder kan användas för att inspirera barn till berättande. Vi anser att om pedagogerna varit medvetna om vad

begreppet innebär kunde de utforma lärandeformer som främjar användandet av språk och bild tillsammans.

I våra undersökningar har det framkommit att det ofta sker ett samtal under bild- och formskapande aktiviteter. Detta precis som miljön runt omkring påverkar skapandet och det är viktigt att pedagogen förhåller sig till det på ett medvetet sätt (Alner Malmström, 1991). Genom ett medvetet förhållningssätt kan pedagogen få en förståelse för varför skapandet blivit som det blivit (a.a.). Detta kan även förklaras som att lärandet är situerat, att situationen påverkar resultatet (Säljö, 2000).

I intervjuerna har det framkommit att pedagogerna, liksom vi själva, menar att bild- och formskapande främst bidrar till den personliga utvecklingen hos barn. Utvecklingen är inget som redan är bestämt utan den skiftar mellan alla barn, det är alltså ingen förutbestämd kurva som följs. Även språket är något som kan utvecklas i bild- och formskapande aktiviteter. Genom att benämna det material och verktyg som barnen använder samt innehållet kan barnens förståelse öka (Granberg, 2001). Respondenterna påpekar just det som Granberg nämner om att benämna det stoff som arbetas med.

Som vi tolkar läroplanen för förskolan, Lpfö 98, utgår den från ett sociokulturellt perspektiv där samspel och kommunikation är i fokus. Barn i förskolan skall lära sig att respektera varandra och sin omgivning samt acceptera varandras olikheter. I Lpfö 98 belyses även miljöns påverkan för att stimulera barn i deras utveckling (Utbildningsdepartementet, 2010). Granberg (2001) är av åsikten att förskolan utgår från ett kognitivt perspektiv, men som vi tolkat läroplanen menar vi att Granbergs syn inte stämmer. Synen på pedagogens roll är olika i de två perspektiven där man i det kognitiva perspektivet som pedagog endast skall stödja barnen i deras egna initiativ eftersom mognad förekommer lärandet (Säljö, 2000). I det sociokulturella perspektivet menas att det inte finns någon gräns för hur mycket utveckling som kan ske och pedagogen har en mer aktiv och deltagande roll, även om samspelet mellan barnen är i fokus (a.a.). Vi menar att pedagoger på förskolan skall variera så att verksamheten passar alla barn. Genom att barnen får möjlighet att använda sig av olika språk, i en vidare syn på språk och i samspel, kan båda perspektiven förenas.

## 5.2 Metoddiskussion

Syftet med detta arbete var att undersöka vad pedagogerna hade för syn på sin roll i bild- och formskapande aktiviteter. Eftersom önskan var att få reda på hur pedagoger tänker kring ämnet valdes tidigt att intervjuer skulle användas som insamlingsmetod av data. Vi valde på grund av detta bort att göra observationer av den orsaken att svaren skulle vara respondenternas egna tankar och alltså inte styrda av verksamheten de befann sig i. Då tiden var knapp valde vi att inte göra någon förundersökning som grund för våra intervjuer. Patel & Danielson (2003) menar att man vid en provintervju kan göra en förberedande undersökning där innehållet kan testas för att få en så bra huvudundersökning som möjligt. Om en provintervju hade gjorts hade intervjufrågorna kunnat utvecklas för att få så exakta svar som möjligt. Dock hade intervjuerna, trots att provintervjuer genomförts, kunnat ha ett delvis svagt material som vi som författare bör vara medvetna om (Trost, 2010).

Respondenterna valdes utifrån tidigare kännedom eftersom tiden var begränsad. Vi valde att intervjua sex respondenter från tre olika kommuner i södra Sverige. Alla hade titeln förskollärare. Pedagogerna kontaktades först via telefon där de fick ge förslag på dag och tid för intervjuens genomförande. Vi valde att vara väldigt flexibla gällande detta för att inte uppfattas som påstridiga samt för att göra det lättare för respondenterna. Tre av intervjuerna fick flyttas fram eftersom vi inte ansåg oss redo för intervjuer just den dagen. Detta var inte något som ställde till problem utan respondenterna hjälpte oss att finna en ny dag. Vi valde att välja bort förskolor med profil i just bildämnet eftersom det på dessa ställen är en självklarhet att man är medveten om ämnet och kanske också extra påläst i det. Även för att få pedagoger som kanske inte är lika medvetna om sin påverkan i arbetet med bild- och formskapande.

## 5.3 Slutsats

Efter avslutad studie med sammanhörande diskussion har vi blivit medvetna om att pedagoger på fältet är medvetna om sin betydelse i barns bild- och formskapande. De skall vara stöttande och inte styrande då det är barns kreativitet och fantasi som skall vara i centrum. Bild- och formskapande ses som ett ämne där barn kan uttrycka sig genom alla sinnen och den personliga utvecklingen är i fokus även om det också sker en kunskapsutveckling. Samspel och kommunikation är viktiga delar för att barnen skall nå denna utveckling. Det är dock flera av respondenterna som inte känner sig trygga i sin roll i arbetet med bild- och formskapande eftersom de inte ser sig som tillräckligt kompetenta att utföra ett bra jobb.

## 5.4 Vidare forskning

Efter att ha gjort en undersökning som belyser pedagogers syn på sin egen roll i bild- och formskapande har intresset väckts hos oss att ta reda på hur arbetet i ämnet faktiskt ser ut på förskolor. Det hade varit intressant att göra en observationsstudie tillsammans med en intervjustudie för att se hur arbetet kan se ut. I slutsatsen nämns det att pedagogerna inte känner sig helt trygga i sin roll och därför hade det varit spännande att ställa intervjuer mot observationer och se om det framkommer i relation till ämnets teori och praktik, dess karaktär, något som pedagogerna kanske inte själva ser i sitt arbete.

## Referenslista:

Ahlner Malmström, E. (1991). *Är barns bilder språk?* Stockholm: Carlsson.

Askland, L. & Sataøen, S.O. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt.* Stockholm: Liber.

Carlsen, K. & Samuelson, A.M. (1991). *Intryck och uttryck.* Stockholm: RUNA.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur.

Frid, J. (2002). *Intro – bild.* Malmö: Daleke Grafiska.

Granberg, A. (2001). *Småbarns bild och formskapande.* Stockholm: Liber.

Hwang, P. & Nilsson, B. (2003). *Utvecklingspsykologi.* Stockholm: Natur & Kultur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: HLS.

Lind, U. (2010). *Blickens ordning bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform.* Stockholm: Universitetservice US.

Marner A. (2008). Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen. *KRUT Kritisk utbildningstidskrift* Nr 131 (3), s 5-15.

Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv.* Forskning i fokus, nr 16. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.



Mörner, C. (2003). När bilden blir text – och åter bara bild. I Nordberg, R. (red). *Texter och så vidare*. Stockholm: Natur och Kultur s 69-78.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ryen, M. (2007). Ett vidgat textbegrepp i praktiken. I Granath, S, & Bihl, B. (red). *Portar till språk och litteratur*. Karlstad: Karlstads Universitet.

SAOL13 (2006). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (13: e uppl.). Stockholm: Svenska akademien.

Svenska skrivregler (2008). Stockholm: Liber.

Svensson, C. (1993). Dimensioner i barns och ungdomars litterära symboltolkningar. I Olsson, E. (red). *Språket och bilderna*. Stockholm: Natur och kultur. S 189-217.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tepfer, I. (1993). Ett barns verklighet uttryckt i egna bilder. I Olsson, E. (red). *Språket och bilderna*. Stockholm: Natur och Kultur. S 135-152.

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

Utbildningsdepartementet (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98 (reviderad 2010)*. Stockholm: Fritzes.

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

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

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

Wetterholm, H. (1993). Bildämnet i ett didaktiskt perspektiv. I Olsson, E. (red). *Språket och bilderna*. Stockholm: Natur och Kultur. S 115-134.

Wright, S. (2007). Graphic- Narrative Play: Young Children's Authoring through Drawing and Telling. *International Journal of Education & the Arts*, Vol.8, No 8, August 2007. National Institute of Education, Singapore. Hämtad 2010-11-17 kl 14.45.

# Bilaga 1

## Intervjufrågor

- Vad innebär begreppet bild- och formskapande för dig?
- Hur definierar du begreppet utveckling i relation till bild- och formskapande?
- På vilket sätt anser du att barn kan utveckla sitt språk i bild- och formskapande?
- Kan man arbeta med kommunikation i bild och formskapande? På vilket sätt?
- Kan man arbeta med socialt samspel i bild och formskapande? På vilket sätt?
- Hur ser du på din roll i bild- och formskapande aktiviteter?
- Hur ska bild- och formskapande miljön se ut för att främja barns utveckling?
- Vad anser du att det finns för för- och efterarbete för pedagogen i bild- och formskapande verksamhet?
- På vilket sätt kan du utvecklas i din ledarroll i bild- och formskapande aktiviteter?
- Anser du att din självvärdering kan påverka ditt förhållningssätt gentemot barnen?