



”Måla mer grönt om du vill”

- en studie om pedagogers olika förhållningssätt till barns bildskapande

Isabell Langemann

Johanna Lind del Aguila Roos

**Examensarbete 10 p
Utbildningsvetenskap 41-60 p
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2006**

Innehållsförteckning

Inledning	5
Syfte och frågeställningar	6
Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	7
Centrala begrepp	7
Lärande	7
Bildskapande	8
Bildpedagogiska traditioner	10
Fröbeltraditionen	10
Emancipatoriska tradition	10
Pedagogens uppdrag och förhållningssätt	11
Styrdokument	11
Förskolas uppdrag	12
Skolans uppdrag	12
Det pedagogiska mötet och dess konsekvenser	13
Metod	16
Metodens relevans till syfte/problem	16
Metodens art/val	16
Urval	17
Dataproduktion	17
Etiska ställningstaganden	18
Studiens tillförlitlighet	18
Bearbetning och tolkning	19

Resultat	21
Aktivitet 1: Blommålning – Vuxenstyrd bildpedagogik	21
Aktivitet 2: Naturbilder – En styrd aktivitet	26
Aktivitet 3: Bearbetning av upplevelser – En form av fritt skapande	29
Diskussion	33
Pedagogens osynliga mål.....	33
Pedagogens kommunikation	35
Pedagogens närhet och distans	37
Avslutande diskussion	39
Referenslista	

Arbetets art: Examensarbete 10 poäng, Lärarprogrammet

Titel: "Måla mer grönt om du vill" - en studie om pedagogers olika förhållningssätt till barns bildskapande

Engelsk titel: "Colour in a bit more green if you like" - a study of teachers' attitudes towards children's creative artwork

Sidantal: 42

Författare: Johanna Lind del Aguila Roos och Isabell Langemann

Handledare: Monica Lindgren

Examinator: Cecilia Nielsen

Datum: [September] [2006]

Sammanfattning

Bakgrund

Redan på Platons tid ansågs det att utbildning bidrog till att människan utvecklade sina talanger och begåvningar för att må bra. Idag har man funnit att språk och andra uttrycksformer, som till exempel bild, kan användas som redskap för vår mänskliga interaktion. Barns lärande kan utvecklas genom bland annat skapande, samtal och reflektion. Det finns många möjligheter och många olika sätt för barn att lära sig att göra saker på. Pedagoger har friheten att utforma undervisningen efter eget tyckande, dock utifrån vissa ramar, som styrdokument och läroplaner.

Syfte

Syftet med undersökningen är att ur pedagogers perspektiv belysa vilken betydelse deras förhållningssätt har i samband med barns bildskapande. Vi hoppas samtidigt öka pedagogernas förståelse för deras roll i detta sammanhang. Hur bemöter pedagoger barn när de skapa bilder och vilken betydelse har pedagogers förhållningssätt för barns bildskapande?

Metod

För oss är det väsentligt att iaktta hur pedagoger beter sig gentemot barn, därför valde vi att göra en kvalitativ studie i både förskolan och skolan och använda observation som metod. Observation i relation till syftet ses som en lämplig metod som på bästa sätt kan spegla beteenden hos, i vårt fall, pedagoger. I efterhand, vid bearbetning och tolkning av resultatet, lade vi största fokus på pedagogernas varierande förhållningssätt.

Resultat

Vi kom fram till att två olika förhållningssätt dominerade i förskolan och skolan. Det ena präglades av ett bemötande där pedagogen styrde barnens bildskapande mot sina pedagogiska mål och personliga förväntningar. Här prioriterade pedagogen barnens lärande och deras resultat. Det andra förhållningssättet fokuserade på barnens egna idéer och upplevelser där själva skapandeprocessen stod i centrum med barnet som huvudperson. Här prioriterades det fria skapandet.

Inledning

Vi har båda ett stort intresse för drama, rytmik, dans, musik och skapande i text och form och framförallt i bild. Detta har gjort oss nyfikna på hur arbetet kring bildskapande fungerar ute i skolorna. Hur ser pedagogerna på detta ämne och hur förhåller de sig till det.

Bildpedagogiken har enligt Bendroth Karlsson (1996) under det senaste århundradet förändrats och idag kan vi träffa på många varierande traditioner i skolan. Ibland undrar vi varför pedagoger gör som de gör. Har de tänkt efter, finns det vissa syften och mål som inte är synliga för världen utanför skolan? Den här studien är ett försök att kritiskt granska pedagogernas roll och spåra vilka olika förhållningssätt barnen stöter på i förskola och skolan. Vi hoppas att få svar på vissa frågor som kretsar kring det pedagogiska mötet med barns bildskapande. Vi vill med andra ord konkret belysa hur pedagoger ute i verksamheten bemöter barn när de skapar bilder och samtidigt lyfta fram deras betydelse för barns bildskapande. Vi förmodar att pedagogers olika syn på barn, världen och sin egen roll är en aspekt som präglar deras förhållningssätt i skolan. Vi menar att det är viktigt att synliggöra dagens pedagogers förhållningssätt eftersom detta kommer att präglade barns utveckling i bildskapande.

Flera undersökningar som Dahlberg (1999) har gjort av pedagogiska processer visar att vi pedagoger bekräftar föreställningar och handlingar som vi egentligen inte önska att stödja. Genom reflektion, över bland annat den pedagogiska verksamheten, filosofiska och teoretiska insikter kan vi förändra till det bättre.

Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att belysa och kritiskt granska pedagogers förhållningssätt i samband med barns bildskapande och därigenom öka förståelsen för pedagogers roll i detta sammanhang. Vår målgrupp är förskolan och grundskolans tidigare år.

Frågeställningar:

- Hur bemöter pedagoger barn när de skapa bilder?
- Vilken betydelse har pedagogers förhållningssätt för barns bildskapande?

Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

Det här kapitlet behandlar tre olika aspekter som vi anser är betydelsefulla för vår studie om pedagogernas förhållningssätt till barns bildskapande. Vi vill med dem belysa lärandet och bildskapande ur pedagogers perspektiv och ge en kortfattad överblick över bildpedagogikens historia och bildpedagogiska traditioner som har präglat dagens pedagogik. Avslutningsvis beskriver vi pedagogens uppdrag och roll i arbetet kring bildskapande.

Centrala begrepp

Lärande

Pedagogers olika roller har en så pass djup historisk grund att man redan i Platons bildningsfilosofi betonade att utbildning bidrar till att människan utvecklar sina talanger och begåvningar för att må bra (Dewey, 1999). Vi människor behöver färdigheter, kunskaper och kraft för att bland annat förbättra vår förmåga till initiativ och anpassning, samt för att ges möjligheten att växa som individer. Skolan kan ge oss redskap för att tillfredställa våra behov av att växa (Dewey, 1999). Tiller (1999), som är influerad av Deweys teorier, anser att barn lär sig bättre när de får utgå från sina egna förställningar och erfarenheter. Han påstår att det finns fyra faktorerna som är viktiga för elevers inläring: att barnen har en tanke, känsla, vilja och tro. Johansson & Pramling Samuelsson (2003) tänker i samma banor och menar att människan behöver reflektera över sina erfarenheter för att lära sig någonting. Vi pedagoger måste ha en insikt i barnens värld och låta dem involvera hela den för att de ska kunna lära sig på bästa sätt. Lärandet och undervisningen ska värma själen och därför behöver vi förstå att elevernas lärande är beroende av det didaktiska mötet som präglas av bland annat dialog, förståelse och omsorg (Tiller, 1999).

Själva utvecklingsprocessen gynnas när människan får mer makt över sitt liv och tar ansvar för det (Dewey, 1999). Varje individ bör ha möjligheten att bidra till sin egen utveckling (Säljö, 2000). Elever som är engagerade i sitt eget kunskapssökande och som tar ansvar för sina egna studier förbättrar sina inlärningsmöjligheter. Dewey (1999) anser att människan måste se en mening i det hon gör, samtidigt som hon ser ett intellektuellt, emotionellt och ett socialt sammanhang för att kunna utveckla ett intresse och engagemang. Det finns undersökningar som visar att det finns ett samband mellan ett barns delaktighet och dess

lärande. Johansson & Pramling Samuelsson (2003) påstår att om barnet känner sig delaktig i aktiviteten och får chansen att göra sig hörd samtidigt som de får vara med och fatta egna beslut, så får barnet en känsla av att vara duglig, vilket i sin tur leder till bättre förutsättningar till lärande. Själva lusten kan därför bli drivkraften för barnets lärande, kunskap och kreativitet.

Kunskap uppstår enligt Johansson & Pramling Samuelsson (2003) när vi utforskar vår omvärld och samspelar med andra och i ett socialt sammanhang krävs kommunikation. Kommunikation anses vara den viktigaste komponenten i lärande och därför blir kunskap först levande i samspel med andra människor (Säljö, 2000). Att språket har en avgörande betydelse för kommunikation är självklart. Det förmedlar inte enbart ord utan också en struktur av sociala meningar och relationer. Språket bidrar till att vi kan skapa oss uppfattningar och åsikter (Skolverket, 2002) och det gör att vi fungerar i olika mänskliga aktiviteter.

Bildskapande

I vår studie definierar vi bildskapande som en aktivitet som är oberoende av begåvning, men som kräver mycket stimulans och variation. Vi håller med Vygotskij (1995) och anser att bildskapande är redskap för vår personliga utveckling samt kommunikation och interaktion.

Språk och andra uttrycksformer, som till exempel bild, är redskap för vår mänskliga kontakt och ömsesidiga påverkan. Doverberg och Pramling (2004) påstår att under själva skapandeprocessen utvecklas och förändras människan. Barns bildskapande kan ses som grafiska berättelser som uppstår i utvecklingen mot skriftspråket. Barnens bilder bygger på talande ord, ljud, rörelser (Löfstedt, 2001) och vi pedagoger kan använda oss av barnens bilder för att medvetet lyfta fram mångfalden i barnens idéer, föreställningar och fantasier. Barn behöver illustrera sina idéer och deras bildskapande främjar förmågan att iakttä, tolka och lösa problem.

Vad det gäller fantasi så kan den beskrivas som ett kreativt och skapande fenomen som finns med under hela våra liv och som tillhör både lek och lärande (Doverberg & Pramling, 2004). Barns fantasi bör stimuleras till att ge möjlighet att hitta egna lösningar och ställa egna frågor (Skoglund, 1993). På motsvarande sätt resonerar Vygotskij (1995) kring barns fantasi, men poängterade att den är beroende av erfarenheter. Barns erfarenhet förändras allt eftersom och

skiljer sig markant från vuxnas erfarenheter. Detta betyder naturligtvis att även barnets fantasi skiljer sig från vuxnas. Pedagoger kan behöva hjälpa barn att utveckla fantasi för att vidga deras erfarenheter och känslor. Med hjälp av fantasin kan barnet förstå sig nya saker som inte finns i verkligheten och lösa problem på nya sätt.

Barnens bilder, deras egen dokumentation, kan ge dem själva, kamraterna och pedagogerna möjlighet att reflektera och utveckla en förståelse för sin egen och andras värld. Barnen behöver synliggöra sina föreställningar för att se vad de har lärt sig och för att komma ihåg vad de har gjort och talat om. Tack vare detta utvecklas och utmanas barns tänkande och minne (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Vi tycker, som Granberg (2001) att allt skapande bör utgå från barns lek, intresse och engagemang och på förskolan är just småbarns skapande, en personlig uttrycksform för barnets kreativitet, egna upplevelser och inre uppfattningar (Granberg, 2001).

Det är nödvändigt för pedagogerna att se världen genom barns ögon. Att ta in deras perspektiv och upptäcka och förstå vad de ser. Som pedagog måste vi ha ett tydligt mål med undervisningen, men själva metoden är valfri. Det är viktigt att minnas att fantasin inte är beroende av begåvning. Det är med andra ord inte enbart den som har begåvats med en speciell fallenhet som bör utveckla den, utan alla barn ska få samma möjligheter att utvecklas. Bildskapandet är något för alla i högre eller lägre grad. Med hjälp av den skapande fantasin kan framtidens människa uppnå allt och därför är det viktigt att odla skapandet redan tidigt i skolåldern (Vygotskij, 1995).

Bildpedagogiska traditioner

Fröbeltraditionen

Det finns två dominerande bildpedagogiska traditioner. Den första kallas för Fröbeltraditionen och är baserad på Friedrich Fröbels teorier som präglade Sverige under den senare delen av 1800- talet fram till 1930- talet. Fröbel anses vara den svenska förskolans fader och idag finns fortfarande hans spår kvar i förskolor och skolor. Detta ser man tydligt eftersom skapandet framförallt har en viktig roll i den pedagogiska verksamheten. Fröbels metod beskrevs med detaljerade instruktioner och kan därför anses som mycket lärarstyrd (Bendroth Karlsson, 1996). Grunden i hans metodik var den fria leken och de så kallade ”lekgåvorna” som barnen stimulerades med för att träna alla sina sinnen, fantasin, motoriken och matematiska begrepp (Bendroth Karlsson, 1996).

Emancipatoriska tradition

Den andra traditionen som dominerar kallas för den Emancipatoriska tradition och präglades under den senare hälften av 1900- talet i stora drag av reformpedagogen Loris Malaguzzi (1921-1994) som var eldsjäl i Reggio Emilia- pedagogiken. Han anses vara en av dagens stora pedagogiska filosofer och han såg barnet som en kompetent, medskapande, ansvarstagande individ med många oanade resurser. Malaguzzi trodde på den frigörande kraften i skapandet och att bildspråket bör fyllas med innehåll och mening. Enligt hans uppfattning bildar människans logik och fantasi en enhet som inte motsätter varandra (Wallin, Mæchel, & Barsotti, 1981). I Reggio Emilia- pedagogiken spelar pedagogen en viktig roll som stödjande handledare som ställer utmanande frågor, guidar och erbjuder hjälpmedel (Bendroth Karlsson, 1996). Sammanfattningsvis kan man säga att man i den Emancipatoriska traditionen ansåg att det egna skapande var viktigt för en emotionell jämvikt, samt att det var ett redskap till att stärka självförtroendet och för att finna kunskap om sig själv samt inom sociala och politiska områden. Det egna skapandet kan vara ett redskap för en allsidig utveckling av människans resurser. Denna syn ändrade uppfattningen om pedagogens roll inför barnets bildskapande. Man strävade efter en konstpedagogik som ställde barnet i centrum. En så kallad aktivitetspedagogik uppstod, som menade att all verksamhet utgick från barnet. ”Det fria skapandet” var centralt och mycket omdiskuterat. Konsekvenser var att pedagogerna lämnade barnet ifred för att ge dem mycket utrymme för deras individuella bildskapande. Lyhörda, medvetna och reflekterande bildpedagoger växte fram och de försökte

på olika sätt utmana barnens kreativa förmåga. För dem var det bland annat viktigt att bildmaterialet var stimulerande för elevernas skapande. Även miljöns arrangemang ansågs ha betydelse för barnens inläringssituation (Bendroth Karlsson, 1996).

Pedagogens uppdrag och förhållningssätt

Styrdokument

Respekt och ett positivt bemötande av omgivningen bidrar till att barnets självförtroende och lärande gynnas och utvecklas. Läroplanskommittén (Skolverket, 1998) anser att kunskap är en ständig pågående process som präglas av ett socialt och kulturellt sammanhang. Individen ses som en aktiv deltagare i kunskapsprocessen. Kunskapen kan definieras i fyra olika former och vi anser att två av dessa stämmer in här. Dessa är: Färdighetskunskap, vilket betonar en praktisk form som kommer till uttryck i handlingar och beteendemönster. Den andra är: Förtrogenhetskunskap, som baseras på sinnliga upplevelser som motsvarar en osynlig form av kunskap (Skolverket, 1998).

Synen på barn som medskapare av sin egen kunskap kräver ett pedagogiskt och respektfullt bemötande. Som vuxen kan man främja barnets kunskapsprocess genom att föra en dialog med dem och inta en tillbakalutad hållning till sin egen roll och barnets lärande. Pedagogerna bör vara lyhörda inför barnens behov och utveckling. Ett medvetet förhållningssätt krävs för ett gynnsamt växande och lärande för livet, så väl för barnet som för pedagogen (Skolverket, 1998). En del av pedagogernas arbete är att utforma den pedagogiska miljön och det är då viktigt att vara medveten om miljöns budskap och vilka möjligheter den erbjuder. Den ska framförallt verka inspirerande och man bör undvika att de upplevs som ”kontorsskolor och istället låta verkstäder, ateljéer eller laboratorium bli förebilder” (Skolverket, 1998, sida 50).

Förskolans uppdrag

I förskolan ska pedagogerna se varje barns möjligheter och engagera sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen. Pedagogerna ska respektera och ta hänsyn till barnens olika förutsättningar och behov så att varje barn får uppleva sitt eget värde. De ska alla få möjligheten att bilda sina egna uppfattningar, uttrycka sina egna tankar och åsikter och göra val utifrån sina egna förutsättningar för att på så vis kunna påverka sin egen situation. Barnets delaktighet och tilltro till den egna förmågan skall grundläggas och ges möjlighet att växa. Vuxna ska ta till vara och utveckla barnets ansvarskänsla och förmåga till social handlingsberedskap så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs. Förskolan ska stödja barnen att utveckla tillit, självförtroende och en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer (Lpfö, 1998).

Barnets lärande utvecklas genom bland annat skapande, samtal och reflektion. Förskolans verksamhet ska ge utrymme för barns egen fantasi och kreativitet i bland annat lek och lärande. Barnens nyfikenhet, lust och utforskande ska ligga till grund för den pedagogiska verksamheten. Pedagogerna ska utgå från barnens erfarenheter, intressen, behov och åsikter. Barnens tankar och idéer ska tas till vara, för att skapa mångfald i lärandet. Vuxnas förhållningssätt ska stimulera och vägleda barnet att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter (Lpfö, 1998).

Skolans uppdrag

Skolans uppdrag är bland annat att se till att eleverna får möjlighet att pröva och utveckla olika uttrycksformer och samtidigt uppleva olika känslolägen.

Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig (Lpo 94, s. 12).

Skolan har olika mål att sträva mot och ett av dem är att varje elev ska utveckla en nyfikenhet och lust samtidigt som de hittar sitt eget sätt att lära. Under vägens gång ska de även utveckla tillit till sin egen förmåga (Lpo94).

Skolan har även vissa mål som varje elev ska uppnå efter genomgången grundskola, bland dem står det att eleverna ska kunna utveckla och använda kunskaper samt erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt framförallt genom språk, bild, musik, drama och dans (Lpo94).

Det pedagogiska mötet och dess konsekvenser

Ett givet mål styr i förväg våra handlingar och kan hindra eller gynna vår utveckling. Det är därför kommunikation blir ett viktigt redskap för skapandet eftersom varje möte mellan olika människor bidrar till fler erfarenheter. Vi har alltid ett val, oavsett situation och därför har vi även olika möjligheter att agera. För att vi som pedagoger ska nå våra mål så bör vi vara flexibla och räkna med eventuella konsekvenser eller resultat. Vi bör forma målet, i en specifik situation, efter individens förmåga och behov. Syftet/målet ska sedan omsättas till en metod som är anpassad efter individens aktiviteter och behov. För att uppnå ett mål måste pedagogen först skapa ett intresse hos barnen för att lära sig och att förändra. Vilka metoder man väljer är individuellt och kan innehålla varierande material vid olika tidpunkter. Men det viktiga är att metoderna stimulerar lärandeprocessen och utvecklar erfarenheter (Dewey, 1999). Enligt Bråten (1998) hävdade Vygotskij att:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people, and then inside the child (Bråten, 1998, s 15).

Samarbetet mellan vuxna och barn står i fokus och är själva kärnan i undervisningsprocessen. Detta samarbete bidrar till barns systematiska kunskapsutveckling och det är barnet som har huvudrollen i detta samarbete. Ett samarbete där pedagogen och barnet påverkar varandra och där båda parterna bidrar utifrån sina egna förutsättningar (Bråten, 1998). Malaguzzi hade samma uppfattning och menade att barn utvecklas när de gör meningsfulla handlingar och befinner sig i en varm och ömsesidig social omgivning (Wallin. m.fl. 1981).

Dagens pedagoger bör fungera som stöd och ge inspiration till barns skapande. Framförallt småbarn behöver kunniga och engagerade pedagoger som skapar trygghet och arbetsro och som stöttar dem i deras utveckling av bildskapande. Pedagogerna behöver uppmuntra, skapa lust och glädje för att locka fram det sinnliga hos barnen. Det är därför viktigt att pedagogerna är medvetna om sin inställning till olika material och att det är deras val som styr barns

möjligheter. Som pedagog bör man vidga sina föreställningar och erfarenheter genom att delta i småbarns skapande och detta bör ske på barnens villkor. Då blir pedagogerna medskapare, samtalspartner, förebilder och inspirationskällor. Barnen behöver samtidigt många möjligheter att experimentera och utforska material och verktyg på egen hand, i sin egen takt och på sitt eget sätt. Pedagogens roll blir att erbjuda, observera och uppmuntra barnen som behöver tid, upprepningar och möjlighet till egna beslut. Det pedagogiska samspelet bör balansera på närhet och distans. Småbarns skapande är en personlig uttrycksform och därför kan det vara fel av pedagoger att försöka ”hjälpa” mindre barn med deras bildskapande eftersom det inte anses finnas något som är rätt eller fel (Granberg, 2001). Ett sådant felaktigt bemötande kan kväva barns lust att uttrycka sig i bild och form. Det kan hämma barnets fantasi och minska värdet av deras eget skapande. Oturligt nog kan följden bli att barnet fastnar i givna förebilder och ramar eller avstår helt från bild- och formskapandet (Granberg, 2001). Pedagogernas förhållningssätt har stor betydelse för barnets självbild och självuppfattning därför att barnet är beroende av vuxnas reaktioner. Barnens kompetens behöver synliggöras, bekräftas och respekteras för att kunna utvecklas (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Miljön har stor betydelse för barns skapande. Den bör locka och utmana barns nyfikenhet, fantasi, lust att skapa och självständighet. Bildsalarna bör erbjuda tusen möjligheter och dess miljö får inte verka avskräckande och hämmande. Materialet bör vara av hög kvalitet och finnas lättillgängligt för barnen. Pedagogen behöver äkta kunskap om bildmaterialet för att stödja barnen när de berättar i bild (Skoglund, 1993). Affischer, konstbilder och barnens egna teckningar kan hängas upp och då gärna i barnens ögonhöjd. Alla sinnen bör stimuleras så att förskolan samt skolan blir ett landskap fyllt av upplevelser (Granberg, 2001).

En god pedagogik kännetecknas av undervisning som leder utvecklingen framåt och har en avgörande roll för individens psykologiska utveckling (Bråten, 1998). Pedagogernas förhållningssätt bidrar till att barn själva känner sig inspirerade och glada över att dela med sig (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). Det är barnen som ska stå i centrum. De bör få möjligheten att experimentera med färg och bestämma form och innehåll. En pedagog som är rädd för det impulsiva kan inte stödja barnens kreativitet. Endast om pedagogen lämnar utrymme för slumpen kan barnens kreativitet släppas lös och utvecklas. De härligaste stunderna är när barnen själva blir överraskade över hur bra deras bilder blev. Det är då man som pedagog upptäcker hur duktiga eleverna faktiskt är (Skoglund, 1993).

I skolan präglas elevernas bildskapande framförallt av pedagogernas inställning till estetisk verksamhet. Bildskapandet i skola fungerar som redskap för kunskapsprocessen och används sällan som metod för att uttrycka elevernas personlighet. När pedagogerna bestämmer bildlektionernas form, innehåll och teknik så kan eleverna bli begränsade, osäkra och beroende istället för fria i sitt skapande. Fasta ramar inom bildskapande kan orsaka en bristande tillit till sig själv och till andra. Detta kan i sin tur leda till att eleverna inte tar sig själva på allvar och på så sätt inte upplever att de har rätt till att fatta egna beslut (Bendroth Karlsson, 1996).

Förskolelärare och grundskollärare bemöter och organiserar barns lärande på olika sätt. I förskolan verkar huvudmålet vara att barnen ska tala och använda språket, medan skolan lägger större vikt på att barnen är tysta, lyssnar och tar emot instruktioner. Förskollärare sätter barnen mer i centrum, utgår mer från deras tidigare erfarenheter och kunskaper än grundskolelärare. De visar även en större förståelse för barnens mångfaldiga sätt att tänka. Förskolan präglas av lek, fler valmöjligheter och mer individuell frihet. Skolan däremot sätter större fokus på arbete, lärande och att göra saker på rätt sätt (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Metod

I följande del av arbetet kommer en beskrivning av vårt metodval. Här redogör vi för hur vi gick till väga i vårt metodval och varför vi valde att göra så. I vår undersökning valde vi att göra en kvalitativ studie med hjälp av observation, detta för att få en insikt i hur pedagoger förhåller sig till barns bildskapande.

Metodens relevans till syfte/problem

Syfte med vår studie är att se på pedagogers olika förhållningssätt och studera interaktionen mellan dem och barn i förskolan samt skolan. För oss är det inte väsentligt att förstå varför pedagogerna gör som de gör, utan att iaktta hur de beter sig gentemot barnen. Därför valde vi att använda observation som metod, eftersom observation i relation till syftet ses som en lämplig metod som på bästa sätt kan spegla beteenden hos, i vårt fall, pedagoger (Patel & Davidson, 2003). Enligt tidigare forskning är observation användbart när man ska samla in information kring områden som berör, i vårt fall pedagogers beteende och skeenden i naturliga situationer där samspel, kroppsspråk och verbalt yttrandet står i fokus. Det som är karakteristiskt för vår fallstudie är, att undersökningen begränsas till en mindre grupp som belyser det vi har som syfte att undersöka. Vi som forskare ser på fenomenet utifrån ett helhetsperspektiv och samlar in så heltäckande information som möjligt (Patel & Davidson, 2003).

Metodens art/val

Vi valde att använda oss av ostrukturerade observationer som kvalitativ metod för att få ett intryck av hur ”verkligheten” och fenomenet ser ut i sitt naturliga sammanhang. Kvalitativ ostrukturerad observation ger oss möjlighet att ringa in problemet och göra det osynliga synligt (Haag, 2006). Som forskare försöker vi registrera så mycket som möjligt, även information som till exempel beskriver rummet där personerna befinner sig i kan vara viktig för studien (Patel & Davidson, 2003). Enligt Kvale (1997) är den kvalitativa metoden känslig för människans situation, eftersom den kan komma att påverka verkligheten och störa deltagarnas naturliga beteende. Detta försökte vi dock tänka på när vi utförde observationerna.

Urval

Vi har valt att i vår studie observera pedagoger som arbetar med bild bland annat i förskolan med åldrarna tre- till fem, med sexåringarna i förskoleklassen och med sju- till nioåringarna på lågstadiet. Målgruppen för vår undersökning motsvarar vårt eget utbildningsområde (förskoleklass och grundskolans lägre åldrar). Backman (1998) anser att en metod inte enbart ger ett ensidigt svar eller lösning på problemet, utan att det även är viktigt att de utvalda personerna är relevanta för undersökningen.

De tre pedagoger och förskole- och skolklasserna vi tog kontakt med är slumpmässigt utvalda utifrån det geografiska område som ligger i vår närhet. Pedagogerna som ingick i vår undersökning var alla kvinnor. Två av dem var förskolelärare och en var lågstadielärare. De har alla arbetat i samma kommun under många år, på olika verksamheter. Vi hoppades se en variation av handlingsmöjligheter i pedagogernas förhållningssätt.

Dataproduktion

Vi filmade på tre olika skolor. På varje skola utförde vi en timmes observation av lektioner där bildskapande förekom. Vid varje observationstillfälle var vi båda aktiva. Som hjälpmedel använde en av oss en videokamera, medan den andra förde anteckningar. Tanken bakom detta var att fånga in hela situationen så väl med ord som med rörliga bilder. Vi satte fokus på pedagogernas förhållningssätt i samband med barnens bildskapande. Vi agerade som okända och icke deltagande observatörer och hoppades på att inte störa deltagarnas naturliga beteende allt för mycket. Patel & Davidson (2003) påstår att en icke deltagande observatörs roll är klart definierad. Att vi som observatörer befinner oss utanför de aktuella händelserna, men påverkar dem ändå genom vår närvaro. De menar dock att deltagarnas vanliga beteende snabbt återkommer. Eftersom vi ville fånga in just de verkliga händelserna placerade vi oss långt bak i rummet.

Efteråt skrev vi ut allt i sin helhet för att enklare kunna tolka och jämföra pedagogernas olika förhållningssätt. Vi skrev även en sammanfattning över det som vi ansåg var intressanta och relevanta situationer i pedagogernas möte med barnen.

Etiska ställningstaganden

Som forskare är vi tvungna att undersöka konsekvenserna av vår studie (Kvale, 1998). Potentiella skador och nackdelar får inte uppstå för deltagare av undersökningen. I de *Forskningsetiska principer*, som Vetenskapsrådet (2002) har utgett, står tydligt att samhällets medlemmar är berättigade att ställa krav på skydd. Vetenskapsrådet har allmänna huvudkrav som vi som forskare bör ta ställning till. Dessa är bland annat *informationskravet*, som rekommenderar att deltagare skall informeras om hur uppgifterna används och om eventuella publikationer. *Samtyckeskravet*, som kräver samtycke av deltagaren och/eller deltagarens föräldrar inför en kvalitativ undersökning. *Konfidentialitetskravet* betyder att sekretess gäller för skrivandet av texter, framförallt vid känsliga uppgifter. Vi informerade elevernas föräldrar skriftligt om dessa ovannämnda aspekter och bad om deras samtycke till observation av deras barn. Barnen och lärarna fick muntlig information innan observationstillfället.

Studiens tillförlitlighet

Pedagogerna som vi observerade har till viss mån olika utbildningar, olika erfarenheter och de har skilda arbetssätt och skiftande bakgrunder. Att dessa tre pedagoger inte kan representera alla pedagoger är vi väl medvetna om. Därför blir det desto viktigare att vi kan garantera att det vi skriver i detta arbete och att de teorier och den litteratur vi studerade är tillförlitliga. Detta eftersom den vetenskapliga kunskapen ställer krav på validitet. Validitet är ett mått som mäter i vilken utsträckning våra observationer speglar verkligheten (Kvale 1997). Validitet belyser sanningen ur ett filosofiskt perspektiv. Sanningskriterierna omfattar observation, samtal och interaktion. Här kontrollerar vi som forskare om vi har undersökt det som vi från början avsåg att undersöka.

Vi är medvetna om att en redan förbestämd kameraposition kan påverka vår studie. Vi försökte därför placera kameran så att vi kunde få en tydlig helhetsbild och på så sätt kunna spegla verkligheten på bästa möjliga sätt. Efter observationerna skrev vi ner relevanta delar av det inspelade materialet för att få en text som kunde användas som forskningsmaterial för senare analysarbete. Tack vare vårt analysarbete kunde vi i efterhand se att pedagogen från observation ett verkade vara oberoende av kameran, men att det dock kan tänkas att hon ställde högre krav på resultatet av barnens bilder på grund av hur situationen såg ut. I observation två märkte vi att kameran fick pedagogen att prata väldigt tyst, nästan som för att inte störa oss i filmandet. På ett sätt var detta bra eftersom hon inte påverkade barnen i deras skapande. För vår del var det lite synd eftersom det för oss blev svårt att höra vad hon sa till

barnen. I observation tre visade pedagogen ett stort intresse för att dela barnens bildvärld och hon var väldigt fokuserad på detta. Egentligen upplevs detta som något positivt eftersom det resulterade i att hon gav barnen en enorm uppmärksamhet. Tyvärr berodde det, vid detta tillfälle troligtvis på att hon var väldigt nervös för kameran och blev en aning distraherad av den. Hon sa själv flera gånger att hon var nervös. Hon använde kanske därför barnens bilder som ett sätt att koppla bort att hon blev filmad.

Bearbetning och tolkning

För att bearbeta och tolka materialet vi fått fram använde vi oss bland annat av Kvaales (1997) ad hoc metod där vi som forskare gavs möjligheten att växla fritt mellan olika tekniker för att analysera vårt forskningsmaterial där vi detaljerat skrivit ner relevanta delar av det inspelade materialet. Patel och Davidsson (2003) skriver att det är till stor fördel att påbörja analysen redan under observationens gång och fortsätta strax efter det att observationen är avslutad. Vi valde att göra detta medan vi ännu hade alla intryck färska i minnet för att sedan gå över till djupare tolkning och analys av vårt helhetsintryck. Själva ursprungsmaterialet analyserade vi på så sätt att vi lade märke till likheter och olikheter samt olika mönster i pedagogernas förhållningssätt samt barnens bildskapande. Meningar av ursprungsmaterialet tolkade vi efter deras djupare innebörd. För att förenkla och strukturera upp detta arbete och för att göra analysen mer lättöverskådlig, valde vi att skapa en egen analystabell. För att hitta formen för denna tabell satte vi oss ner och diskuterade hur pedagogerna förhållit sig under bildaktiviteten och sedan, baserat på detta material, spånade vi fram olika frågor som kunde beskriva och jämföra pedagogerna och deras olika sätt att agera tillsammans med barnen: Vägledde pedagogen barnen till eget skapande? Ställde hon öppna frågor? Var hon glad och positiv? Hade hon ett lugnt bemötande? Stod hon kanske i bakgrunden under barnens skapande? Hade hon förståelse och visade hon respekt? Gav hon beröm? Fungerade hon som medforskare tillsammans med barnen? Hade hon ögonkontakt med barnen? Uppmuntrade hon till självständighet eller hade hon enbart fokus på produkt och resultat?

I nästa nivå av analysen använde vi oss av Bendroth Karlssons (1996) analysmodell (se fig.1 nedan).

Syn på barnet	Syn på guidning	Syn på pedagogroll
Kärlet	Vuxenstyrd aktivitet	Detaljstyrd
Lärling	"Community of learners"	Guide
Ensam skapare	Barnstyrd aktivitet	Abdikerad pedagog

Figur 1, analysmodell (Bendroth Karlsson 1996, s. 292)

Modellen i figur 1 skildrar olika sätt att se på människan/barnet i olika inlärningssituationer. *Barnet som kärlet* syftar på barnet som passiv mottagare, som imiterar, återskapar och härmar pedagog. Pedagogen intar en styrande roll, hon ser sig själv som ledare över aktiviteten och lägger stort fokus på detaljer. Hon ser barnet som ett kärlet, som ska fyllas med information.

Barnet som lärling syftar istället på att barnet behöver pedagogen därför att hon är den som har större kunskap om det konstnärliga ämnet och som har erfarenheter av den konstnärliga processen och därför kan fungera som en slags guide i barnens skapande. Pedagogen är deltagande i sitt förhållningssätt och barnet får agera som lärling i samspel med omvärlden.

Barnet som ensam skapare syftar istället på att barnet skapar "sanningen" på egen hand. Här lutar sig pedagogen tillbaka, kanske ser hon sig själv som överflödigt då hon låter barnen själva styra över aktiviteten. Hon agerar som abdikerad pedagog, medan barnen står ensamma att undersöka den estetiska verksamheten, (Bendroth Karlsson, 1996).

Resultat

Det här kapitlet innehåller det vi sett under våra observationer. Vår egen tolkning av hur pedagogerna förhåller sig till barns bildskapande finns med under analysdelen. De tre olika observationerna är redovisade med underrubriker så som aktivitet 1, 2 och 3. Detta för tydlighetens skull och för att skilja dem åt. De tre olika aktiviteterna har sedan fått namn som beskriver och ger inblick i bildaktivitetens innehåll, samt pedagogens förhållningssätt.

Varje aktivitet har vi valt att inleda med miljöbeskrivning och beskrivning av samlingen. Detta för att vi anser att miljön barnen vistas i faktiskt påverkar deras inspiration till bildskapande. När det gäller samlingarna så startades varje bildaktivitet upp med just en sådan och då med en genomgång av bildaktivitetens syfte. Samlingen blev på så sätt en viktig del av bildaktiviteten menar vi.

Aktivitet 1: *Blommålning – vuxenstyrd bildpedagogisk aktivitet*

Första pedagogen vi observerade var en kvinnlig lågstadielärare i årskurs två. I hennes klassrum finns runda bord där barnen sitter i grupper. Stolarna är placerade så att alla barn kan se tavlan och läraren utan att behöva vända på sig. Rummet upplevs som ljust och tillmötesgående med sina vita gardiner och väggar. Mitt i rummet ligger på golvet en matta och vid den står en soffa. Bildmaterialet är placerat på låga hyllor och därför lättillgängligt för barnen. Materialet som ska användas för lektionen står redan utplacerat på alla bord. Pedagogen har i förväg ställt fram vattenfärger, papper, penslar och vatten i muggar.

Samling

Pedagogen samlar ihop barnen framför sig på golvet, runt mattan. Själv sätter hon sig i soffan. Mitt på mattan har pedagogen ställt fram en vas med olika blommor i. Hon börjar berätta om sina minnen från hennes examen/skolavslutningar och kopplar dessa till blommorna. Pedagogen visar blommorna för barnen och frågar om de vet vad de heter. Hon hjälper barnen fram till rätt svar. Till exempel: *Det är inte en solros utan en... maskros*. Pedagogen luktar på blommorna och talar om dess färger, hon skickar runt dem till alla barnen och uppmuntrar dem att göra likadant. Barnen är tålmodiga och räcker upp handen och väntar på sin tur för att fråga eller berätta något. Pedagogen ger tydliga instruktioner för vad barnen ska göra: *måla blommor*. Pedagogen talar om hur hon gör när hon målar och man förstår att hon förväntar sig

att barnen ska följa hennes exempel: *Jag målar inte bara en blomma, utan flera på pappret.* Barnen ska titta noga på hur blommorna ser ut.

Pedagogen kommer in på hur man blandar färger och hon frågar barnen om de vet. Nu blir barnen återigen delaktiga och svarar på pedagogens frågor. Pedagogen uppmuntrar barnen att inte vara rädda för att prova sig fram och hon lägger stor vikt på att uppmuntra dem till att ta egna beslut och välja exempelvis format och storlek på blomman och om de vill stå eller sitter medan de målar. Det enda kraven pedagogen har är att barnen ska använda sig av två olika sorters penslar och vara lika rädda om dem båda två. Barnen ska även använda sig av mycket vatten och byta ut det ofta.

Bildskapande

Pedagogen bestämmer att en plats mellan varje elev ska vara tom så att varje barn har tillräcklig med utrymme. Vill barnen ha en särskild blomma kan de hämta den, annars får de måla hur de vill: *Ni målar som ni vill att den ska se ut.* Pedagogen undrar om barnen vill lyssna på musik undertiden. Musikvalet är klassisk pianomusik som överröstar samtalen mellan pedagogen och barnen. Pedagogen går runt och talar till alla enskilda barn och luktar tillsammans med dem på blommorna och pratar om färgerna. Alla barnen hämtar en blomma som de vill måla av och/eller använda som inspiration.

Ett barn vill veta namnet på en blomma så pedagogen tar sig tid att leta upp den i en bok. Många barn väljer att stå upp och måla. Barnen verkar lugna och koncentrerade och målar utan att prata med varandra. Pedagogen uppmuntrar barnen med beröm men påpekar samtidigt för några elever hur blomman de målar inte stämmer överens med blommans verkliga utseende, detta trots att barnen fick måla som de ville och endast behövde använda blommorna för inspiration.

Pedagogen säger att barnen kan använda mörkare färger för att *få djupet i bilden.* Ett barn vill måla vita blommor, men vet inte hur. Pedagogen delar därför ut vita oljekritor till några barn (inte alla) och visar hur de kan använda sig av dem för att måla vitt på ett vitt papper.

När pedagogen pratar har hon ögonkontakt med barnen och när de målar en blomma räknar hon upp hur många blommor det är i verkligheten. Nu målar barnen istället ut ”rätt” antal blommor, precis så som fröken har sagt är rätt. Pedagogen går vidare till ett annat barn och

förklarar hur denna kan blanda färger med mycket vatten. Pedagoger visar hur man kan göra på ett extrapapper. Barnet härmar henne och målar på samma sätt i sin bild.

Pedagogen frågar ett barn: *Hur har du tänkt här?* och är på väg att ta över penseln själv, men förklarar istället hur barnet kan/ska göra. Pedagoger är i stort sett framme och ”pillar” på varje enskild bild, det är något litet streck som läggs till eller vatten som ska rinna lite mer åt ett håll på pappret.

Pedagogen hänger upp de första färdiga bilderna på tavlan och berömmar barnen och säger att det är *mycket fint, ni är små konstnärer*. Hon säger att: *barnen själva ska tycka om sina bilder, då blir det bäst*. Pedagoger talar om för några barn vilka färger som fattas på deras bilder och hur de kan göra för att få den effekt som pedagoger vill se i bilden. Vid ett tillfälle säger pedagoger att det *behövs mer gräs i bakgrunden*. Vid ytterligare ett tillfälle berömmar hon först en bild för att sedan säga vad som behöver göras mer med den. Hon tar mer färg på penseln och räcker sedan över den till barnet.

Allt eftersom barnen blir färdiga med sina bilder tar de själva hand om det material de använt sig av och ställer tillbaka det på sin ursprungliga plats. Pedagoger hänger upp bilderna på tavlan, stänger av musiken och säger uppmuntrande vad barnen ska göra när de är färdiga. De ska få gå på konstutställning! Alla ställer sig framför tavlan och nu ska barnen ge sina bilder ett passande namn. Pedagoger frågar den som har målat vad hon eller han ser i sin bild. Har inte barnen ett eget namn på lager föreslår pedagoger ett namn som barnen antingen accepterar eller spinner vidare på. Pedagoger skriver upp namnen på tavlan under varje bild och berömmar, uppmuntrar och bekräftar barnens idéer och deras skapelser.

Analys

Den klassrumsmiljö som pedagoger skapat upplevs som ljus och tillmötesgående. Möblerna är placerade på ett sätt som skapar en mysig atmosfär och som även bidrar till att lärare och elever kan kommunicera på samma nivå. Det bildmaterial som finns framme i klassrummet är lättillgängligt för barnen och uppmuntrar deras eget initiativ till bildskapande. Pedagogers förhållningssätt är positivt och uppmuntrande gentemot barnen.

Syftet med bildlektionen är att barnen ska måla blommor. Pedagoger säger att barnen får måla blommorna som de vill. Men en följd av det sätt hon börjar lektionen på, att berätta hur

hon själv gör när hon målar: *Jag målar inte bara en blomma, utan flera på pappret* och sedan gå vidare genom att tala om för eleverna att även de ska måla blommor, signalerar till barnen att pedagogen förväntar sig att de ska följa hennes exempel på hur man målar blommor. Att hennes sätt att måla är det rätta. Speciellt när hon uppmuntrar barnen till att titta noga på hur blommorna ser ut. Pedagogen fortsätter att uppmuntrar barnen till att fatta egna beslut gällande valet av blommornas format och storlek. Hon säger att barnen inte ska vara rädda för att våga prova sig fram. De får måla precis som de vill: *Ni målar som ni vill att den ska se ut.* Men vill de ha en särskild blomma kan de hämta den och använda den som inspiration. Detta dubbla budskap som gör sig tydligt i det pedagogen säger borde vara förvirrande för barnen, det är det för oss. Syftet med bilduppgiften är så tydlig i början, men ju längre in i lektionen vi kommer desto mer utplånad blir den. Största orsaken till detta är att pedagogen först ger klara direktiv om vad som skall målas och hur, för att sedan påpeka att det inte är rätt när det väl hamnat på papperet. Några exempel på detta är när pedagogen talar om för ett barn vilka färger som fattas och hur barnet kan göra för att få den effekt som pedagogen vill se i bilden. Vid ytterligare ett tillfälle berömmar pedagogen först ett barns bild för att sedan säga vad som behövs göras mer med den. Pedagogen tar mer färg på penseln och räcker sedan över den till barnet som då fortsätter att måla.

Pedagogen kommunicerar med sina elever med ett positivt tonfall. Hon går runt och talar till alla barn och är noga med att ha ögonkontakt med dem när de pratar med varandra. Tonfallet hon använder påvisar att hon uppskattar det hon ser i barnens bilder. Men det hon säger tyder återigen på dubbla budskap, då det hon säger indirekt betyder att barnen inte har målat rätt. Ett exempel är då ett barn målar en blomma och pedagogen räknar upp hur många blommor det är i verkligheten på den blomma som barnet har valt till inspiration. Pedagogen uppmuntrar nu istället barnet till att måla blomman på ett visst sätt, (vilket barnet då gör) så som den ser ut i verkligheten och inte så som barnet själv ville att den skulle se ut, detta medan pedagogen står bredvid och ser på.

Ett annat exempel är när pedagogen ska visa ett annat barn hur man kan blanda färger med mycket vatten. Pedagogen visar hur man kan göra på ett extrapapper och barnet uppfattar då det som det rätta sättet att gå tillväga och härmar pedagogen och målar på samma sätt i sin bild. På detta sett blir skapandet mer lärarstyrt än vad pedagogen från början egentligen menar att det ska vara, i alla fall säger att det ska vara. Det blir väldigt tydligt då man ser till hennes egna ord att: *Barnen själva ska tycka om sina bilder, då blir det bäst.*

I efterhand kan man tydligt se att pedagogen är framme och justerar i alla barnens bilder det är något litet streck som läggs till eller vatten som ska rinna lite mer åt ett håll på pappret. Som slutsats kan man säga att hon väldigt fokuserad på resultatet.

Pedagogen ställer öppna frågor till sina elever och undrar *hur de har tänkt?* På detta sätt blir barnen tvungna att fundera på hur det egentligen har tänkt och tillsammans med pedagogen kan de komma fram till om och hur de kunde ha tänkt annorlunda eller om de faktiskt är nöjda med hur de gått tillväga.

När bilderna är färdiga berömmar pedagogen barnen igen och säger att bilderna är *mycket fina och att barnen är små konstnärer*. Hon avslutar lektionen med att låta barnen ge sina bilder ett passande namn. Återigen ställer hon öppna frågor då hon undrar vad den som har målat ser i sin bild. Om inte barnet har ett bra namn på lager så föreslår pedagogen snabbt ett namn, kanske på grund av att tiden håller på att rinna ut och de måste skynda på lite grann. Antingen accepterar barnet namnet bara, vilket är synd eftersom det då inte utvecklar sin fantasi. Eller så använder de sig av det och spinner vidare på det och utnyttjar sin skapandeprocess till fullo. Namnet till bilden skriver pedagogen sedan upp på tavlan under varje bild.

Sammanfattningsvis vill vi påstå att denna pedagog har sin största fokus på teknik och resultat (kan tänkas att hon fick högre krav på resultatet på grund av att hon blev filmad). Hon styr sina elevers bildskapande genom att bestämma vilka färger de ska använda och hur blommorna ska se ut. Hennes förhållningssätt uppfattas som styrande och elevernas egna upplevelser och känslor får inte komma fram, trots att det enligt henne själv är syftet med bildlektionen. Pedagogen berömmar, uppmuntrar och bekräftar barnens idéer och deras skapelser. I stort sett följer eleverna pedagogens förslag och målar så som hon visar, rekommenderat eller sagt. Pedagogen är den som bestämmer och oftast ser barnen upp till henne och vill därför vara denna till lags.

Den här pedagogens förhållningssätt tycker vi är ett typiskt exempel som passar in under rubriken *Barnet som kär* (se figur 1 i metod kap.), enligt den analysmodell vi använt oss av. Bildaktiviteten är *vuxenstyrd* och pedagogen är inriktad på detaljerna i barnens bilder, resultatet är oerhört viktigt för henne. Barnen är passiva mottagare som imiterar, återskapar och härmar det som pedagogen ber dem att göra. Deras egna upplevelser och känslor får, som vi tidigare nämnt inte komma fram, trots att det är pedagogens huvudsakliga syfte.

Aktivitet 2: *Naturbilder – En till stor del barnstyrd aktivitet*

Den andra pedagogen vi observerade var en kvinnlig förskolelärare som arbetar i en förskolegrupp med åldrarna fyra till fem år. Bildsalen pedagogen använder är liten och trång, utan några fönster mot utsidan. På ena sida av rummet finns en glasdörr som gränsar till andra avdelningar. Det finns ett bord där cirka åtta barn får plats, detta tog upp all golvyta i rummet. Barnens egna bilder hänger högt uppe på väggen (i vuxenhöjd) och bildmaterial i rummet finns delvis lättillgänglig för barnen. Färger och penslar ligger högt uppe på hyllor, medan kritor, pennor och papper ligger mer i anpassad höjd till barnen.

Samling

Under samlingen sitter barnen tillsammans med pedagogen på golvet i ett annat rum än det som skall användas som bildsal. De pratar om vad de såg när de var på promenad i skogen senast (detta var på våren). Pedagogen ställer öppna frågor och barnen svarar. Hon förklarar att barnen ska måla någonting som de minns från promenaden till och i skogen.

Bildskapande

De går alla in i bildsalen där barnen själva sätter på sig förkläden och sätter sig ner vid bordet. Pedagogen hämtar och ställer fram material så som papper, olika penslar och pennor samt vatten, medan hon frågar vad barnen behöver. Sedan uppmuntrar hon deras egen självständighet genom att be dem hämta det de eventuellt saknar.

Barnen börjar måla utan att prata och det är en mycket lugn atmosfär i rummet. Pedagogen utnyttjar detta genom att fortsätta att prata tyst med dem om deras bilder. Hon ger dem samtidigt bekräftelse. Hon sätter sig ner på huk bredvid dem och håller sig på samma nivå som barnen när hon kommunicerar med dem.

Ett barn målar endast med svart färg och pedagogen tar ifrån honom penseln och tvättar rent den och rekommendera honom att måla med grönt istället. Hon säger: *måla mer grönt om du vill*. De andra barnen fortsätter att tyst måla vidare.

Pedagogen fortsätter att gå runt och prata tyst med barnen och hon hjälper dem att tvätta rent penslarna när det är dags att byta färg. Pedagogen visar ett öppet intresse och lyssnar på vad barnen berättar om sina bilder. Det finns en närhet mellan pedagog och barn och barnen är

delaktiga då pedagogen ställer öppna frågor som till exempel: *Var är mormor i bilden och Vilka djur bor i skogen?*

Pedagogen håller sig i bakgrunden, men finns alltid där för barnen och ger beröm. Ett barn har målat ett träd med äpplen på och pedagogen ställer frågan *om det finns äpplen på ett träd på våren?* Barnet svarar att det finns det inte, men ändrar ändå inte något i sin bild utan behåller den som den är.

Alla barnen målar mycket koncentrerat och med inlevelse. Pedagogen tar sig tid och följer med in i barnens värld och ifrågasätter inte deras bilder mer.

Under bildlektionens gång går pedagogen ut ur rummet korta stunder. Detta påverkar dock inte barnens bildskapande.

Allt eftersom barnen blir färdiga med sina teckningar, uppmuntrar pedagogen dem till att *inte stressa* med sina bilder. Hon frågar dem vad de har målat och om de vill måla något mer? Hon ställer fram andra penslar, byter vatten, visar intresse och lyssnar på barnen. Slutligen har alla barnen slutat måla och de plockar själva bort sina penslar och hänger tillbaka förklädena och städar efter sig i lugn och ro. Pedagogen lägger deras bilder på tork.

Analys

Den klassrumsmiljö som pedagogen skapat upplever vi har en stor brist på inspiration, framförallt eftersom det inte finns något att titta på som kan sätta igång barns fantasi. Inga bilder utifrån och inte heller inifrån eftersom barnens egna teckningar hänger för högt upp på väggen.

Vi menar att pedagogens förhållningssätt uppmuntrar barnen till att måla på sitt eget sätt och göra detta i sin egen takt. Barnen är så pass små att det kanske inte heller är läge att ställa för mycket krav på deras bildskapande. Men vid det tillfälle då hon rådde ett barn att måla med grönt istället för svart och tog penseln ifrån honom och sköljde rent den så tycker vi att hon gick för långt och påverkade hans skapandeprocess och gjorde den lärarstyrd. Pedagogen ger inte barnet något alternativ och förstör syftet med bildskapandet med sitt dubbla budskap då hon tar bort penseln samtidigt som hon säger *måla mer grönt om du vill*, med betoning på om du vill. Syftet är alltså först att barnen ska måla något de minns från promenaden. Den bild

som barnet då skapat i sitt minne fick inte komma ut, utan ersattes med den bild som pedagogen satte upp åt honom. Hade detta barn velat måla med en annan färg än svart så hade han förmodligen gjort det. Nu fortsatte han istället att måla med grönt. På ett sätt har vi förståelse för att pedagogen gjorde som hon gjorde eftersom barnens bilder med största sannolikhet ska hängas upp på väggen för att sedan tas med hem till föräldrarna. Hon ansåg kanske att det inte var passande att låta en fyra-femårig pojke ta med sig en teckning hem som enbart var målad med svart färg. Detta kanske för att färgen svart oftast förknippas med mindre positiva tankar.

I övrigt anser vi att pedagogen var uppmuntrande och gav barnen bekräftelse, samtidigt som de fick arbeta självständigt med endast lite vägledning. Mellan pedagog och barn fanns hela tiden en delaktighet, närhet, förståelse och ett lugn. Pedagogen var lågmäld och upplevdes som mjuk. Hennes förhållningssätt stimulerade barnens kreativa tankeprocess och vägledde dem till att finna inspiration. Vi upplevde att det var en positiv atmosfär.

I förhållande till tidigare nämnd analysmodell skulle vi vilja placera den här pedagogen under alla tre sätten att se på människan/barnet i inläringssituationer. Det vill säga: *Barnet som kärl*, *Barnet som lärling* och *Barnet som ensam skapare*. Först och främst agerar pedagogen som *abdikerad*. Hon är lågmäld och tillbakadragen. Hennes syn på barnen uppfattar vi som *barnet som ensam skapare*, där de är ensamstyrande över bildaktiviteten. Men vid några tillfällen, som då hon frågade barnen vad de hade målat och om de vill måla något mer, samt när hon uppmuntrade dem att inte stressa med sina bilder, så anser vi att pedagogen gick in och vägledde barnen, såg dem som *lärlingar* och fungerade som *guide* för dem. Vi dessa tillfällen fanns det ett samspel pedagog och barn emellan. Tyvärr dök det även upp ett tillfälle där pedagogen såg barnet som *kärl*. Då hon blev för fokuserad på detaljer och resultat i barnens bilder och gick in och avbröt ett barn i skapandet och fick honom att fungera som passiv mottagare då han fick ”valet” att måla grönt.

Aktivitet 3: *Bearbetning av upplevelser – en form av fritt skapande*

Den tredje och sista pedagogen vi observerade var en kvinnlig förskolelärare som arbetade i en förskoleklass. Rummet där bildaktiviteten skedde, är relativt stort och ljust och utstrålar lugn. På väggen hänger stora tavlor med barnens egna bilder. Två bord finns där barnen kan sitta. Bildmaterialet i rummet så som pennor, saxar och papper finns tillgängligt för barnen. Övrigt material finns i skåp och hyllor i vuxenhöjd. Det material som ska användas vid detta bildtillfälle finns redan framplockat på bordet. Det är papper och vattenfärg, penslar och muggar med vatten i. På stolarna hänger förkläden.

Klassens ordinarie bildsal ligger precis bredvid detta rum, men används inte vid detta tillfälle. Det rummet är mycket litet och trångt med enbart ett bord i mitten och med omkring sex platser.

Samling

Hela klassen börjar med en samling i ett annat rum, där pedagogen talar om för barnen att de ska måla någonting som de sett dagen innan då de var på studiebesök på en bondgård.

Bildskapande

Barnen fördelar sig vid två bord på egen hand. Det blir ett bord med flickor och ett med pojkar. Alla sätter själva på sig förkläden, även pedagogen tar på sig ett och säger att alla barn ska samla sig kring ett bord så att hon kan visa hur man kan måla med olika material som svamp och penslar. Pedagogen säger att *man kan göra som man vill... men använd er av dessa alternativ: svamp och penslar*. Pedagogen förklarar att man med svampen kan dra över pappret och att man med en tjock pensel kan göra tjocka streck.

Barnen går till sina platser och börja måla. Pedagogen går runt och visar sitt intresse genom att fråga *vad tänkte du måla?* Barnen berättar vad de gör och vad bilden ska föreställa. Ett barn tycker att hennes häst blev fel, men istället för att hjälpa barnet med målandet så pratar pedagogen med henne om hästar och barnet fortsätter under tiden måla vidare på sin teckning.

Pedagogen småpratar hela tiden om vad de sett på bondgården dagen innan och sätter igång barnens minne och deras kreativa process. De får alla måla självständig och de småpratar undertiden med varandra om det de gör, hur de målar och vad de målar.

De flesta barnen börjar måla med svampar, men går senare över till penslar. Ett barn vill ha brun färg och pedagogen förklarar att om man blanda alla färger så får man brunt. Men detta sätt att blanda färgerna på gör att alla färger plötsligt blir bruna så pedagogen bestämmer sig för att hämta in brun vattenfärg åt alla barn istället. Ett barn vill sedan ha en blyertspenna och pedagogen går och hämtar en åt henne.

Pedagogen tar fram ett kladdpapper åt ett barn och uppmuntrar honom att pröva sig fram på detta. På så sätt behöver han inte måla fel på sitt finritpapper.

Pedagogen frågar ett barn hur man gör för att få färgerna rena? Barnet går därefter ut och hämtar nytt vatten. Vissa av barnen är helt tysta medan de målar, andra pratar om sina upplevelser.

Pedagogen sitter länge vid pojk- bordet innan hon går vidare till det andra bordet. Hon berömmar barnen, visar sitt intresse för vad de målar och sätter sig ner på huk bredvid dem när hon pratar med dem.

När barnen är färdiga med sina bilder sätter sig pedagogen ner med dem och skriver på ett extrapapper vad barnen vill säga om sin bild. Hon skriver mycket till varje bild och skriver ner exakt det som barnen säger, på detta sätt får varje barn skriva själva genom pedagogen. En ny pedagog kommer in och hjälper till att skriva texterna. Nu blir stämningen mer pratig och pojkarna får mer brått att bli färdiga. De barn som sedan blir klara går så småningom ut och städar bort sitt vatten på samma gång. Allt annat material samt bilderna ligger kvar på borden och väntar på att pedagogerna ska ta hand om dem.

Analys

Vi vill påstå att det rum där barnen vistades i under bildaktiviteten utstrålade ett lugn. Pedagogerna på avdelningen hade valt att hänga upp barnens egna bilder på väggarna. Det och faktum att barnen kunde titta ut i naturen under bildskapandet anser vi kan ge barnen möjlighet till inspiration, framförallt vid fritt skapande. Det bildmaterial som fanns tillgängligt för barnen upplevde vi som lite tråkigt och det kan inte ha utvecklat barnens skapandeprocess särskilt mycket. Det roligare materialet och förmodligen dyrare materialet, fanns inlåst i skåp och hyllor i vuxenhöjd. Kanske för att barnen inte ska ta slut på dem med en gång. Vi förstår

varför pedagogerna har valt att göra på detta sätt (förmodligen för att spara pengar) men samtidigt så tycker vi att det hämmar barnens lust att pröva nya saker, eller att skapa överhuvudtaget.

Trots att det ursprungliga syftet med bildlektionen var att barnen skulle måla någonting från dagen innan, så blev det ändå i slutändan en form av fritt skapande och en form av bearbetning av upplevelser.

Pedagogens förhållningssätt upplevdes som organiserat och genomtänkt. Stämningen mellan barn och pedagog är hela tiden lugn och pedagogen bekräftar barnen i deras bildskapande. Hon uppmuntrar till självständighet och vägleder dem enbart när de har kört fast. Hon har ett lugnt och harmoniskt förhållningssätt och verkar lägga stor vikt på närhet mellan sig själv och barnen. Hon har en stor förståelse och ställer öppna frågor: *vad tänkte du måla?* som stimulerar barnens eget tänkande. Vad var det nu barnet tänkte måla? Nu blir de tvungna att fundera.

Pedagogen styr barnen lite när hon säger att *man kan göra som man vill... men använd er av dessa alternativ*. Hon bestämmer redan i förväg hur barnen ska måla och det blir lite dubbla budskap då barnen inte alls kan måla som de vill om de enbart får måla med de alternativ som fröken erbjuder. Men samtidigt har pedagogen inte möjlighet att erbjuda barnen helt fritt skapande. Hon erbjuder dem istället en vägledning i hur de kan använda sig av de material som finns tillgängliga. Hon verkar inte finna något rätt eller fel i hur barnen målar sina bilder.

Pedagogens stora intresse och fokusering på att dela barnens bildvärld och att hon berömmar barnen, uppmuntrar dem och kommunicerar med dem på deras nivå skapar närhet som är väldigt positiv för barnen och det resulterar i att barnen får en enorm uppmärksamhet.

Hennes sätt att kunna småprata med barnen, utan att styra, anser vi underlättar barnens kreativa process. Att pedagogen uppmuntrar barnen till självständighet när hon tar fram kladdpapper och låter barnen pröva sig fram, anser vi kan skapa glädje.

Den här pedagogen ser *barnet som lärling*. Pedagog och barnet arbetar, kommunicerar och skapar i interaktion med varandra. Pedagog låter *barnen styra* sin egen skapandeprocess men är där och *guidar* och vägleder dem under bildaktivitetens gång. Det enda tillfället där

pedagogen upplevas som *abdikerande* är under samlingen, då släpper hon taget och låter barnen välja helt fritt ur minnet vad de ska måla från gårdagen i dagens bildaktivitet. Vi detta tillfälle fungerar *barnen som ensam skapare*.

Diskussion

Utifrån vårt syfte att: *belysa vilken betydelse pedagogens förhållningssätt har i samband med barns bildskapande* och utifrån våra frågeställningar: *hur pedagogen bemöter barn när de skapar bilder och betydelsen av pedagogens förhållningssätt*, har vi genom vår analys, som vi tidigare nämnt i metodkapitlet, kommit fram till att de pedagoger vi observerat bemöter barn på olika sätt när de skapar bilder. Vi såg framförallt två dominerande förhållningssätt. Det första präglades av ett lärarstyrt och resultatfokuserat förhållningssätt, där barnens lärande prioriteras. Det andra förhållningssättet satte främst barnet i fokus. Pedagoger vägledde barnen till egna tankar och handlingar. För att få svar på vilken betydelse pedagogers förhållningssätt har för barns bildskapande, diskuterar vi här möjliga konsekvenser av de olika förhållningssätten. Vi diskuterar även pedagogers inställning till skapande och vad konsekvenserna av deras inställning kan vara.

Pedagogens mål med undervisning kan vara osynlig och otydlig för omvärlden. Hur detta kan se ut och vad det kan ha för betydelse för barn, diskuterar vi i vårt första avsnitt *pedagogens osynliga mål*. I andra avsnittet, *pedagogens kommunikation*, diskuterar vi vikten av denna för barns lärande och utveckling. Vi frågar oss vad som kan hända om barnen möter dubbla budskap i skolan. I tredje avsnittet, *pedagogens närhet och distans*, diskuterar vi hur det pedagogiska mötet bör bidra till en positiv upplevelse. Vi undrar hur pedagoger formar sin relation till sina elever. Avslutningsvis diskuterar vi vad det finns för likheter eller skillnader för bildskapande mellan förskolan och skolans värld.

Pedagogens osynliga mål

Vad har pedagogen för prioriteringar och vad är pedagogens uppgift att lära eleverna? Med andra ord vad är pedagogens syfte? Vill pedagogen att barnens bild ska fungera som ett redskap för lärande eller användas som uttryck för barns personlighet (Bendroth Karlsson, 1996). Ofta är det så att pedagoger har ont om tid och därför försöker hinna med så mycket som möjligt på så kort tid som möjligt. Detta resulterar ofta i att bildaktiviteterna kombineras med någonting ”viktigt”, alltså ett uttryck för lärande (Bendroth Karlsson, 1996), som i vårt fall där två av pedagogerna använde bildaktiviteten till att avsluta/sammanfatta något som barnen gjort i tidigare aktiviteter. Syftet med bildskapandet blir alltså inte att skapa något nytt och används inte heller som uttryck för barns personlighet, utan syftet blir istället att återskapa något ur minnet. Detta gör slutprodukten förutsägbar, vilket den helst inte bör vara eftersom

eleverna då inte får möjligheten att pröva sig fram. Den här inställningen med, som Bendroth Karlsson (1996) skriver, sina dubbla syften tar bort skapandeprocessen i aktiviteten.

Beroende på om läraren avser att lära eleverna en mängd objektiv kunskap eller om hon/han ser sin uppgift att lära eleverna ett sätt att tänka eller att finna och lösa problem, så kommer läraren att utforma aktiviteter på olika sätt (Bendroth Karlsson, 1996, s.292).

I observation 1, som skedde på lågstadiet, fick barnen som uppgift att måla en blomma. Det var påtagligt att den här pedagogen styrde barnens bildskapande. Hennes mål var så tydligt i början av lektionen. Barnen skulle återskapa en blomma, fiktiv eller verklig. De osynliga målen, omedvetna eller medvetna, var att barnen skulle härma hennes sätt att måla. Hennes fasta ramar var de rätta. Antalet blommor och valet av färger styrde till exempel hennes syn på barnens bildskapande. Barnens eget agerande och egna beslut dömdes som felaktiga och korrigerades av pedagogen. Barnens bildskapande anpassades/styrdes av pedagogens förväntningar. När vi sedan, under vårt analysarbete läste ett av skolans mål, att varje elev ska utveckla en nyfikenhet och lust samtidigt som de hittar sitt eget sätt att lära, så förstod vi att pedagogen motarbetade detta. Barnen fick ingen möjlighet att under aktivitetens gång utveckla tillit till sin egen förmåga (Lpo 94) eftersom pedagogen styrde deras kreativa process och utveckling. Även Dewey (1999) påpekar att pedagogens mål kan utvecklas till ett hinder istället för en tillgång för barnets utveckling. Det är därför det är så viktigt att vi som pedagoger försöker forma våra mål efter barns unika behov. Bendroth Karlsson (1996) resonerar likadant och menar att fasta ramar för barnens bildskapande kan hindra istället för att stimulera elevernas skapandeprocess. Detta kan leda till en negativ självbild där barnen inte tar sig själva på allvar och inte upplever att de har rätt till att fatta egna beslut. Barnets fantasi bör istället stimuleras för att lösa problem och för att ges möjligheten att utveckla det egna tänkandet. Barns fantasi skiljer sig från vuxnas. Men eftersom fantasi är beroende av erfarenheter så kan du som vuxen bidra till att vidga barns upplevelser och genom detta stimulera deras fantasi (Vygotskij, 1995).

Vi upptäckte att pedagogens bild av en blomma inte stämde överens med barnens. Pedagogen var varken lyhörd eller intresserad av barnens eget behov av att måla blomman på sitt sätt. Detta hade naturligtvis konsekvenser för barnens bildskapande: pedagogens osynliga mål att barnen skulle härma hennes sätt att måla hindrade barnens kreativa process och stimulerade inte deras fantasi. Barnens egna mål, idéer och beslut fick inte förverkligas i bilden. Vi kan

bara anta att barnens självförtroende på grund av pedagogens förhållningssätt hämmades istället för att stärkas. Något att tänka på är att det är det fina i barns bilder och barnet själv som ska bekräftas och uppmärksammas och därför bör inte barnens resultat betygsätta (Skoglund, 1993).

I barns kunskapsutveckling är det logiskt att det är barnen själva som står i fokus och spelar huvudrollen, men samarbetet mellan vuxna och barn är också viktigt. Pedagog och barn påverkar varandra i ett ömsesidigt samspel, där både bidrar utifrån sina egna förutsättningar (Bråten, 1998). Genom sin delaktighet får barnet möjlighet att forma och gestalta med sina egna villkor för lärandet (Löfstedt, 2001). Vi vill därför tro att det saknades en dialog mellan pedagogen, i observation 1 och barnen. Barnen fick aldrig möjligheten att bli delaktiga i beslutfattandet och kunde därför inte skapa sina egna villkor för bildskapande. Säljö (2000) menar att den som äger kunskaper har makt över den som är utan och i vårt fall hade pedagogen makten eftersom hon hela tiden ”felade” barnens idéer till skapande. Hon talade om vad som var rätt och fel och vi ställer oss därför frågan: hur barnens lärande egentligen såg ut? Barnen lärde sig att lyssna på läraren och acceptera maktförhållandet där pedagogen styr och barnet härmar hennes sätt att måla. Vi önskar att en pedagog ska vara medveten om sitt uppdrag, sin roll och sina personliga pedagogiska mål. Osynliga mål som vi pedagoger bär inom oss är nödvändiga att synliggöra för att målet ska bli en tillgång och inte hinder för barns lärande och utveckling. De osynliga målen kan även leda till missförstånd om vi säger en sak, men menar något annat, om vi skickar ut dubbla budskap. Om det handlar vårt nästa kapitel om.

Pedagogens kommunikation

Den lågstadielärare som vi i tidigare kapitel beskrivit uppmuntrade barnen att bestämma själva i val som gällde till exempel vilka blommor och vilka färger som skulle användas. Barnen skulle måla blomman som de själva ville att den skulle se ut och pedagogen uppmuntrade dem att våga pröva sig fram. Men så blev pedagogens förväntningar tydliga då hon började förklara hur hon gjorde och brukade måla blommor. Eftersom hon uppmuntrade barnen att måla precis som de ville samtidigt som hon under skapandeprocessens gång styrde barnens bildskapande efter hennes osynliga mål och önskningar, att måla så som hon ansåg var rätt, sände hon ut dubbla budskap som ledde till att barnen anpassade sig efter dem istället. Vi ställer oss frågan: hur det står till med skolans kommunikation? Vi anser nämligen att skolans verksamheter behöver pedagoger med tydliga budskap så att barnens

kommunikation och förståelse utvecklas. Om pedagogerna talar med dubbla budskap blir barnen tvungna att tolka och gissa sig till pedagogernas syfte.

Det är meningen att pedagogen ska föra en dialog med barnen och använda språket som redskap för kommunikationen, samtidigt som hon intar en kritisk ställning till sin egen roll och barnets lärande (Skolverket, 2002). Med hjälp av språket uttrycker vi våra känslor, attityder, värderingar och uppfattningar. Skolans kommunikationsform är speciell och om barnet lyckas i skolans värld eller inte beror helt enkelt på skolans kommunikationsförmåga (Säljö, 2000). Vi anser att det behövs en dialog mellan barn och pedagog istället för en envägskommunikation med dubbla budskap. Som pedagoger ska vi vara öppna för barns idéer för att stimulera deras skapandeprocess. Vi människor behöver lära oss att ta initiativ och att anpassa oss till omvärlden. Vi måste kunna samspela med andra människor och skolan hjälper oss att utveckla de här färdigheterna (Dewey, 1999). Det vi såg under första observationen var att barnen anpassade sig till pedagogen men gavs inte möjligheten att ta egna initiativ. Därför hämmades barnen och gick miste om en mängd nya färdigheter.

Det är inte bara barnen som får ut något av skapandet. När vi pedagoger deltar i deras skapandeprocess vidgar sig även våra perspektiv och både vi och barnen kan gemensamt utvecklas. Pedagoger kan tack vare detta bli medskapare, samtalspartner, förebilder och inspirationskällor (Granberg, 2001). Men vi nämner återigen vikten av kommunikation och att den och ett öppet samarbete är avgörande för den kreativa processen som även ska inkludera att kunna ge och ta konstruktiv kritik (Bendroth Karlsson, 1996). Barnets tänkande stimuleras och utvecklas när de får möjligheten att kommunicera med omvärlden (Doverberg & Pramling, 2004). Pedagogen i observation 3 var ett mycket bra exempel på hur kommunikation kan användas i skapandeprocessen. Hon småpratade med barnen, utan att detta påverkade deras skapande negativt. Hon ställde hela tiden öppna frågor och visade ett genuint intresse för barnens svar och detta anser vi stimulerar till barns tänkande och underlättade barnens kreativa process.

Varken hos barnen på lågstadiet eller hos barnen på förskolan kunde vi se att de hade möjligheten att diskutera med pedagogerna om det dubbla budskapen. Här vill vi lyfta fram ett exempel från förskolan där pedagogen tog ifrån ett barn dess pensel på grund av att han målade med svart färg. Pedagogen sköljde rent penselns och gav den tillbaka till barnet och sa: *måla mer grön om du vill.*

Vi vill påstå att detta är ett klassiskt exempel med dubbla budskap. Men då måste vi först gå tillbaka till pedagogens syfte med bildaktiviteten: att måla någonting som barnen minns från en promenad till och i skogen. Pojken är alltså i full igång med att måla någonting han minns från promenaden. För att få detta, som det ser ut i minnet, målat på pappret så har han valt att måla med svart. Han målar med andra ord precis som pedagogen har bett honom att göra. Men så avbryter pedagogen honom mitt i skapandeprocessen och han får veta att han inte målar rätt, alltså inte minns rätt. Det valet pedagogen ger barnet, att han kan måla mer grönt om han vill, är ett ordval som inte lever upp till sitt budskap. Pedagogen ger inte barnet ett alternativ utan hon kunde lika gärna ha sagt: Måla med grönt istället! Hennes handling förmedlar det betydande budskapet som barnet förstår och tolkar. Barnet reagerar på följande sätt: han gör som fröken säger. Han målar med grönt istället och anpassar sina idéer efter pedagogens. Nu måste vi även påpeka att barn i åldrarna 4-7 år målar med ett färgval som saknar större betydelse. Färgerna används inte på något realistiskt sätt (Wetterholm, 1992). Barnet kanske inte ännu är medveten om färgvalets symbolvärde och att vi människor faktiskt associerar färgkombinationer med olika känslor. Detta är något som barnet kommer lära sig med tiden och för att hjälpa honom med den utvecklingen kunde pedagogen ha förklarat hur färgen svart uppfattades och att färgen grönt hade gett bilden ett annat värde. Genom kommunikation hade alltså denna situation kunnat undvikas. Men kan vi pedagoger kommunicera med barnen på rätt sätt? Eller består dialogen pedagog och barn i mellan av en envägskommunikation fylld av dubbla budskap? Kan vi ge och ta konstruktiv kritik? Får vi barnen att känna sig maktlösa? Är det kanske en fråga om närhet och distans, vilket vi belyser i nästa del.

Pedagogens närhet och distans

Läroplanen för förskolan poängterar att vuxna ska engagera sig i samspelet med barn och visa respekt och förståelse (Lpfö, 1998). Småbarnet uttrycker sitt inre, sina känslor och tankar genom bildskapande. Det behövs en balans mellan närhet och distans i det pedagogiska samspelet. Dagens pedagoger bör stödja barns bildskapande genom att skapa trygghet och ro (Granberg, 2001). Pedagogen i observation 3 var ett bra exempel på detta. Hon engagerade sig i att utforska barnens idéer samt svårigheter. Hon skapade en trygg relation när hon satte sig ner på huk intill barnen vid bordet. Hon pratade med barnen och lyssnade. Pedagogen visade intresse för barnens eget agerande och skapade samtidigt en närhet och distans. Hon uppmuntrade barnen till självständighet när hon tog fram kladdpapper och lät barnen pröva sig fram. Detta skapade glädje eftersom barnen inte behövde riskera att måla fel. Detta är,

som vi tidigare i arbetet nämnt, en mycket önskvärd egenskap hos pedagogen. Detta just med tanke på att väldigt många barn, enligt Wetterholm (1992), underkänner sina egna bildprestationer. Skolans styrdokument uppmärksammar pedagogerna att i detta sammanhang ha ett positivt bemötande till barnen samtidigt som de bör ta hänsyn till barnens behov och utveckling för att främja deras självförtroende och lärande (Skolverket, 1998). Tiller (1999) betonar att barn behöver en relation till pedagogen. Tanke och känsla med viljan och tron är byggstenar för barnens lärande. Barnens självbild och självuppfattning är beroende av vuxnas reaktioner (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003).

Pedagogen i observation 2 hade ett lite mer distanserat och försiktigt förhållningssätt. Hon observerade barnen, pratade mycket tyst till dem, men var nära dem hela tiden. Hon hjälpte till med praktiska saker när hon ansåg att det var lämpligt men befann sig i bakgrunden när barnen målade. Detta resulterade i att barnen målade i lugn och ro efter sina egna föreställningar och inte lät sig avbrytas. Samspelet var tryggt och kommunikationen var öppen och ömsesidigt.

I lågstadiet observerade vi hur pedagogen lät barnen fatta egna beslut som gällde om de ville höra musik medan de målade och vilken blomma de vill använda som inspiration. I början var hon väldigt intresserad av barnens tankar och fundering. Hon satte sig bredvid dem och agerade lyhörd och uppmärksam. Pedagogen skapade en atmosfär där barnen kände sig delaktiga och kompetenta. Vuxna och barn stod på samma nivå.

Men senare under själva skapandeprocessen ville pedagogen ha distans till barnen. Hon styrde över deras bilder vilket resulterade i att barnen fick anpassa sig efter hennes önskningar och hamnade i en underordnad position. Lågstadieläraren skapade både närhet och distans. Närhet med sitt kroppsspråk men distans genom det hon sa. Hennes relation till barnen präglades av tillrättvisningar och hennes förhållningssätt var styrande och det skapade ett distanserat förhållningssätt till barnen. I förskolan och förskoleklassen skapade pedagogerna en varm och nära relation till barnen. Vi frågar oss vad detta kan beror på vilket leder oss in på vårt nästa kapitel där vi diskuterar och jämför förskolan och skolan.

Avslutande diskussion

Här tittar vi på pedagogens handlingar samt de dominerande förhållningssätten vi sett under våra observationer. Som vi tidigare nämnt tror vi att pedagogers olika syn på barn, världen och sin egen roll är en aspekt som präglar deras förhållningssätt i förskolan och skolan. Pedagogernas inställning till skapande bestämmer om barnens bild fungerar som ett redskap för lärande eller används som uttryck för barns personlighet (Bendroth Karlsson, 1996). I förskolan och förskoleklassen såg vi att pedagogernas förhållningssätt främjade barnens egna idéer och möjligheter. Barnen fick pröva sig fram och utvecklade sitt unika sätt att uttrycka sina egna upplevelser i färg och form. Tidigare studier (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003) bekräftar vårt resultat. Inom förskolan har lärande en underordnad roll och barnets varierande uttrycksmöjligheter står i fokus med barnet i centrum, medan skolan prioriterar lärandet och den ”rätta vägen” (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003). I lågstadiet kunde vi se hur läraren rättade barnens bildskapande och styrde deras aktiviteter mot ett givet mål. Här skulle barnen återskapa en blomma på ett realistiskt sätt. I fokus stod barnens lärande och att utveckla deras iakttagelseförmåga.

Avslutningsvis kom vi fram till att pedagogernas förhållningssätt i förskolan och förskoleklassen liknade varandra medan vi i lågstadiet träffade på ett annat. De två dominerande förhållningssätten vi såg innebär olika konsekvenser och betydelser för barnens bildskapande, dessa var:

- 1: Barnen skapar efter egna föreställningar med hjälp av pedagogens vägledning
- 2: Barnen reproducerar och skapar bilder efter pedagogens förväntningar

Vi hoppas att vårt forskningsarbete kan bidra till en bättre förståelse för pedagogens roll i samband med barns bildskapande. Vi kan dock inte dra några generella slutsatser, utifrån vårt studieresultat, om skolans bildskapande i jämförelse med förskolans. Detta kan emellertid bli en utgångspunkt för eventuell fortsatt forskning. Då kan vi även kombinera observation med intervjuer för att bland annat få höra pedagogernas syn på sitt eget förhållningssätt och vad de har för syfte med bildaktiviteterna. Vi kan få möjligheten att jämföra deras tankar med verkligheten. Stämmer det de säger överens med hur de verkligen agerar, eller är det dubbla budskap även här?

Att pedagogens förhållningssätt är oerhört viktigt har blivit ännu tydligare för oss efter att vi har skrivit detta arbete. Nu är det inte enbart något vi hört ska vara viktigt utan nu har vi även, genom observationerna sett vikten av pedagogers förhållningssätt. Men oavsett vad pedagogerna har för förhållningssätt så finns lusten att skapa ute i barngrupperna.

För att avsluta detta forskningsarbete har vi valt att citera några rader vi läst i Wetterholm (1992). Orden kommer ursprungligen från Lgr 80:

Barns förmåga att uttrycka sig i bild är grundläggande för barnkulturen. Att ge utrymme för barns bildarbete är att stimulera deras nyfikenhet, skaparvilja och berättarglädje. Det bildspråk som barnen har med sig när de kommer till skolan är tidigt ett rikt och nyanserat språk. Barnen uttrycker vad de känner och vet och bearbetar nya intryck. I bildarbetet gör de sina tankar och föreställningar synliga för sig själv och andra (Lgr 80, s. 70).

Referenslista

- Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bendroth Karlsson, Marie (1996). *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemma*. Linköping: Lidköpings universitet.
- Bråten, Ivar (red) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlberg, Gunilla (1999). Børnesyn, videnssyn og læring: refleksioner over barnet og pædagogen som medkonstruktør af viden og kultur. *Vera nr .9* s. 11-22.
- Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Doverberg, Elisabeth & Pramling, Ingrid (2004) *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Granberg, Ann (2001). *Småbarns bild- och formskapande- lek med former, färger och linjer*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (2003) *Förskolan - barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 98: *Läroplan för förskolan*. (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lpo 94 i: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lärarförbundet (2002). *Lärarens handbok*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Löfstedt, Ulla (2001). *Förskolan som lärande kontext för barns bildskapande*. Göteborg Studies in Educational Sciences 153. Göteborg: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS.
- Nordlin Hultman, Elisabeth (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skoglund, Elisabet (1993). *Leken och konsten*. Stockholm: Berghs Förlag.
- Skolverket (1998). *Jord för växande, särtryck ur växa i lärande och att erövra omvärlden*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2002). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning. Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Tiller, Tom (1999). *Det didaktiska mötet: ett möte mellan elevens livserfarenheter och skolans kunskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, Lev Semjonovitj (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wallin, Karin, Mæchel, Ingela & Barsotti, Anna (1981). *Ett barn har hundra språk. Om skapande pedagogik på de kommunala daghemmen i Reggio Emilia, Italien*. Stockholm: Utbildningsradion.

Wetterholm, Hans (1992). *Det synliga språket*. Stockholm: Runa Förlag.

Muntliga källor

Haag, Eva – Lena. *Introduktion av observation*, 21 april, 2006, Högskolan Väst

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se